

Pedro Miguel Pimenta Ferreira de Oliveira

2.º Ciclo de Estudos em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino
Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário

Os Marcadores do Discurso e a Didática da Oralidade
no Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira

2014

Orientadora: Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte

Coorientadora: Doutora María del Pilar Nicolás Martínez

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Pedro Miguel Pimenta Ferreira de Oliveira

2.º Ciclo de Estudos em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Os Marcadores do Discurso e a Didática da Oralidade
no Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira

2014

Relatório final para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Orientadora: Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte

Coorientadora: Doutora María del Pilar Nicolás Martínez

Setembro de 2014

Aos meus pais

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, pela disponibilidade e pela generosidade que sempre demonstrou, pelas recomendações, críticas e comentários que enriqueceram este trabalho, pelos ensinamentos e pela compreensão que têm servido de estímulo constante.

Agradeço, igualmente, à Dr.^a Pilar Nicolás a coorientação deste trabalho, as sugestões de grande utilidade em todas as suas fases, a disponibilidade, a partilha de conhecimentos, a preocupação com o rigor e as palavras de incentivo.

Agradeço, ainda, à Dr.^a Ana Rute Silva, à Dr.^a Miriam Fernández, à Dr.^a Daniela Xavier e à Dr.^a Marta Ferreira, pelo valioso apoio na realização da prática pedagógica que deu origem à parte prática deste relatório.

Os meus agradecimentos, também, à direção do Grande Colégio Universal, que possibilitou a concretização deste trabalho.

Por último, agradeço em especial a quem me é mais próximo: aos meus pais, à Lai, aos meus irmãos, aos meus sobrinhos e à Fátima. Por tudo o que não se exprime por palavras.

RESUMO

Com este trabalho, pretende-se empreender uma reflexão acerca do ensino dos marcadores do discurso na aula de ELE e contribuir para uma prática docente mais fundamentada no que se refere ao tratamento destas unidades em relação com as capacidades orais dos estudantes. Partindo da convicção de que a aprendizagem dos marcadores do discurso na aula de Espanhol contribui enormemente para o desenvolvimento da competência comunicativa e da constatação de que este é um dos aspetos mais difíceis de compreender e dominar por parte de um aluno, este trabalho apresenta uma caracterização geral destas unidades e um conjunto de argumentos que fundamentam a necessidade da sua presença na aula de ELE. Por fim, comentam-se propostas de carácter mais prático, de vários autores, e sugerem-se atividades que se puseram em prática em turmas portuguesas do ensino secundário.

Palavras-chave: marcador do discurso, pragmática, didática, ELE, oralidade.

RESUMEN

Con este trabajo, se pretende emprender una reflexión acerca de la enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de ELE y contribuir a una práctica docente más fundamentada en lo que se refiere al tratamiento de estas unidades en relación con las destrezas orales de los estudiantes. Partiendo de la convicción de que el aprendizaje de los marcadores del discurso en el aula de Español contribuye enormemente al desarrollo de la competencia comunicativa y de la constatación de que este es uno de los aspectos más difíciles de comprender y dominar por parte de un alumno, este trabajo presenta una caracterización general de estas unidades y un conjunto de argumentos que justifican la necesidad de su presencia en la clase de ELE. Por último, se comentan propuestas de carácter más práctico, de varios autores, y se sugieren actividades que se han puesto en práctica en grupos de enseñanza secundaria en Portugal.

Palabras clave: marcador del discurso, pragmática, didáctica, ELE, oralidad.

SUMÁRIO

| | |
|---|---------------|
| Lista de siglas/acrónimos | IX |
| Lista de quadros | X |
| Lista de figuras | X |
| Introdução | 1 |
| Parte I – Enquadramento teórico-didático | 4 |
| 1. Questões prévias | 5 |
| 1.1. Comunicação oral e comunicação escrita | 5 |
| 1.2. Competência comunicativa e competência pragmática | 12 |
| 1.3. O ensino da Pragmática na aula de ELE | 18 |
| 2. Os marcadores do discurso | 21 |
| 2.1. Caracterização dos marcadores do discurso | 21 |
| 2.2. Marcadores do discurso e oralidade | 27 |
| 3. O ensino dos marcadores do discurso | 31 |
| 3.1. Dificuldades | 31 |
| 3.2. Justificação | 36 |
| 3.3. O tratamento dos marcadores do discurso nos manuais de ELE | 42 |
| Parte II – Aplicação didática | 46 |
| 1. Introdução | 47 |
| 2. O ensino dos marcadores do discurso: modo de operacionalização | 48 |
| 3. Proposta de atividades | 60 |
| 3.1. Contextualização | 60 |

| | |
|---|-----------|
| 3.2. Descrição e análise das atividades desenvolvidas | 62 |
| 3.2.1. Unidade didática sobre o Meio Ambiente | 63 |
| 3.2.2. Unidade didática sobre o Desporto | 68 |
| 3.2.3. Aula sobre Pedro Almodóvar | 71 |
| 3.3. Sugestões finais | 75 |
| Conclusões | 77 |
| Referências bibliográficas | 80 |
| Anexos | 94 |

LISTA DE SIGLAS/ACRÓNIMOS

| | |
|----------|---|
| ELE | — Español Lengua Extranjera / Espanhol Língua Estrangeira |
| ME – DEB | — Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica |
| PCIC | — <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> |
| QECR | — <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas</i> |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1: Confronto entre “linguagem da imediatez” e “linguagem da distância”, segundo o modelo de Koch e Oesterreicher (2013 [1985]). | 7 |
| Quadro 2: Ocorrências de marcadores do discurso nas entrevistas realizadas. | 74 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Disposição de diferentes formas de comunicação relativamente ao código e ao contínuo concecional (adaptado de Koch e Oesterreicher, 2013 [1985]). | 8 |
| Figura 2: Modelo de competência comunicativa apresentado por Celce-Murcia <i>et al</i> (1995). .. | 15 |
| Figura 3: Comparação dos modelos de competência comunicativa de Canale e Swain (1980) / Canale (1983) / van Ek; de Bachman (1990); e de Celce-Murcia <i>et al.</i> (1995). | 16 |

INTRODUÇÃO

A capacidade de comunicar oralmente é, talvez, o principal objetivo do estudante de uma língua estrangeira. Não por acaso, ao conhecimento de um idioma associamos a expressão “saber falar”. Da aprendizagem do espanhol, por exemplo, espera-se, como consequência lógica e praticamente inevitável, que o aluno “saiba falar espanhol”. Com efeito, o uso da língua oral é uma atividade natural e frequente na vida do ser humano, um elemento basilar nas relações sociais, razão que justifica o seu lugar central na aula de língua estrangeira. No entanto, como se sabe, usar a língua falada com fluência, correção gramatical e adequação é uma tarefa difícil para o aluno, devido à complexidade e ao caráter dinâmico da comunicação oral, dificultada não só por desconhecimento do léxico ou de determinadas estruturas linguísticas como também por questões de ordem psicológica e social (como timidez e falta de confiança), por fatores relacionados com o uso da língua e por uma utilização pouco eficaz das estratégias de comunicação.

Neste sentido, desenvolver a *competência comunicativa* na oralidade representa um desafio que não se limita a proporcionar aos alunos momentos de interação oral em que possam treinar conteúdos gramaticais e lexicais. Nas últimas décadas, assistiu-se a um interesse sem precedentes pela análise do discurso oral, sob diversas perspectivas, cujos resultados se revelam de extrema utilidade para a didática das línguas no âmbito de uma abordagem comunicativa. Em concreto, o estudo dos chamados *marcadores do discurso* veio demonstrar a importância destas unidades no controlo da comunicação, na estruturação dos enunciados, na orientação dos processos interpretativos e na expressão da subjetividade. Por outro lado, se somarmos a estas funções a elevada frequência com que ocorrem na interação oral (bastante evidente na língua espanhola), será difícil negar o seu contributo para alcançar fluência e naturalidade. Enquanto estes elementos fazem parte do discurso de um falante nativo quase sempre de modo espontâneo e pouco consciente, representam, para quem está a aprender o idioma, um dos aspetos mais difíceis de compreender e dominar.

Deste modo, a convicção de que a aprendizagem dos marcadores do discurso na aula de Espanhol contribui enormemente para o desenvolvimento da competência comunicativa, nomeadamente no que se refere às vertentes discursiva, pragmática e estratégica, bem como a constatação de que o seu uso por grande parte dos alunos é escasso ou inexistente resultaram na definição do objeto de estudo deste trabalho, decorrente da realização, no ano letivo de 2013/2014, da Prática de Ensino Supervisionada de Espanhol, no âmbito do Mestrado em Ensino do

Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Devido à abrangência e complexidade do tema, e uma vez que estas unidades há muito fazem parte do ensino da escrita, tanto em ELE como na língua materna, este projeto centrou-se na relação entre os marcadores discursivos e a didática da oralidade. Nesta escolha interveio, ainda, o facto de a referida prática de ensino ter decorrido em turmas cujos alunos se encontravam no quarto ou no quinto ano de aprendizagem da língua espanhola (e, por conseguinte, com uma certa maturidade emocional, linguística e comunicativa).

Face ao exposto, os objetivos que presidiram à elaboração deste relatório podem ser sintetizados do seguinte modo:

1. Demonstrar o papel fundamental das unidades designadas como *marcadores do discurso* na comunicação verbal, sobretudo na oralidade¹;
2. Fundamentar a necessidade de abordar os marcadores do discurso na aula de ELE, principalmente a partir de um nível intermédio;
3. Oferecer propostas de tratamento dos marcadores discursivos, integrando as conclusões de um conjunto bastante diverso de trabalhos com atividades e materiais desenvolvidos por mim próprio.

Uma vez referidos os pressupostos e os objetivos deste relatório, passo a comentar a sua estrutura, que se divide em duas partes: a primeira dedicada ao *enquadramento teórico-didático* da questão em apreço e a segunda relativa à sua *aplicação didática*.

Com o fim de esclarecer os fundamentos teóricos deste estudo, a Parte I divide-se em três pontos ou secções. O primeiro ponto, que aborda algumas questões prévias necessárias para a compreensão dos marcadores do discurso na oralidade, tem início com uma distinção entre comunicação oral e comunicação escrita. É apresentado o modelo dos hispanistas Peter Koch e Wulf Oesterreicher, segundo o qual a oposição oral/escrito deve ser entendida como o conjunto de dois fatores interdependentes: o meio (fónico ou gráfico) e a variação concecional (*linguagem da imediatez* e *linguagem da distância*). Em seguida, são enumeradas determinadas características habitualmente presentes nos discursos orais. Posteriormente, descreve-se a evolução do conceito de *competência comunicativa* e mencionam-se as suas componentes, de acordo com os modelos citados. Mais especificamente, é salientada a *competência pragmática* e é problematizado o ensino de questões desta natureza na aula de ELE.

¹ O termo *oralidade* é aqui utilizado como designação que engloba a produção, a expressão e a interação orais.

O segundo ponto da Parte I consiste numa caracterização dos marcadores discursivos, em geral, e em considerações sobre o uso destas unidades no discurso oral. Primeiramente, é referida a variação terminológica quanto à designação destas expressões. A publicação, em 1999, da prestigiada *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (coordenada por Ignacio Bosque e Violeta Demonte), que inclui um extenso capítulo da autoria de M.^a Antonia Martín Zorraquino e de José Portolés Lázaro, dedicado aos *marcadores do discurso*, estabeleceu, definitivamente, este termo como o mais consensual, sendo, por isso, o que se utiliza de forma preferencial no presente relatório. Em seguida, observam-se os contributos da Teoria da Relevância e da Teoria da Argumentação para explicar a característica funcional comum a todos os marcadores: a capacidade de guiar cooperativamente as inferências do interlocutor e de fazer compreender as relações estabelecidas a nível semântico entre enunciados. São abordadas, ainda, as questões da heterogeneidade categorial e de outras propriedades típicas destas palavras, bem como o tema controverso da sua classificação. Por último, dedica-se uma atenção particular aos marcadores que se empregam na oralidade, sobretudo aos marcadores conversacionais.

No terceiro ponto da Parte I, procede-se a uma reflexão sobre os problemas que se colocam no ensino dos marcadores do discurso, com destaque para a falta de uma visão de conjunto, em termos científicos, e para a insuficiência de materiais que possam orientar a prática do docente. Resumem-se, igualmente, as conclusões de investigadores que analisaram o modo como os manuais de ELE tratam esta questão. Finalmente, expõem-se argumentos que justificam a inclusão desta temática na programação das aulas de Espanhol, tal como preconizam três documentos orientadores da atividade do docente desta língua em Portugal: o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* e os programas oficiais do Ministério da Educação português.

A Parte II tem como fim fornecer certas propostas, muito concretas, que facilitem a abordagem dos marcadores do discurso na aula de Espanhol. Em primeiro lugar, salientam-se, de um conjunto de trabalhos bastante diverso, orientações sobre como iniciar o estudo destas unidades, os aspetos a analisar, os materiais a que se pode recorrer, as capacidades ou atividades comunicativas da língua que se podem trabalhar, os tipos de exercícios que serão mais proveitosos, o modo de sequencializar as atividades ou ainda como integrar o estudo e a prática dos marcadores numa unidade didática. Seguidamente, expõem-se e comentam-se atividades e materiais elaborados por mim próprio e apresentam-se sugestões práticas para o ensino destas partículas.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-DIDÁTICO

1. Questões prévias

1.1. Comunicação oral e comunicação escrita

É através da linguagem oral que o ser humano satisfaz a necessidade primordial de comunicar no quotidiano e estabelecer, pela palavra, indispensáveis relações sociais. Na verdade, ouvir e falar são atos onnipresentes, quer na vida pública, quer na vida privada. Estima-se que cerca de 80% do nosso tempo seja ocupado a comunicar e que 75% deste período corresponda a atividades pertencentes à comunicação oral (Cassany *et al.*, 1994:96-97). Apesar de a oralidade e a escrita serem dois modos diferentes de realização discursiva do mesmo sistema linguístico, apenas a primeira possui caráter universal. Ao contrário da escrita, um produto cultural que pressupõe um processo intencional de ensino-aprendizagem apenas possível a partir de cerca dos cinco anos de idade, a comunicação oral é algo natural e intrínseco à espécie humana e que, por norma, se desenvolve de forma inconsciente e irreversível, possibilitada por uma capacidade inata que Steven Pinker denominou *o instinto da linguagem* (Calsamiglia e Tusón, 2001 [1999]; Baralo, 2000). Por outro lado, enquanto a língua oral permite a interação direta, *cara a cara*, a escrita satisfaz a necessidade de superar o caráter transitório da fala e torna possível a comunicação diferida no tempo e no espaço.

Contudo, estes modos de expressão procedem ambos das interações produzidas por fatores biológicos e culturais, embora em diferentes graus, e manifestam influências mútuas, por vezes bastante evidentes. Assim, um grande número de características e procedimentos geralmente associados ao discurso oral estão presentes em produções de escritores considerados incompetentes ou imaturos. Inversamente, indivíduos com sólidas competências de leitura e escrita demonstram maior facilidade em exprimir-se oralmente de um modo mais organizado e eficaz, contanto que não intervenham negativamente fatores de ordem afetiva. Os diálogos na ficção literária, as mensagens de correio eletrónico ou trocadas em *chats* e redes sociais, as comunicações académicas, o uso de determinadas expressões (“abrir um parêntesis”, “entre aspas”, “pôr um ponto final” ou “emigrar com ‘e’ ”...), a proliferação da comunicação audiovisual e multimédia exemplificam o facto de que oralidade e escrita não constituem realidades homogéneas com limites claramente definidos. Nas palavras de Antonio Briz (2001 [1998]:24), “junto a los modos de expresión extremos, *lo oral* y *lo escrito*, se encuentran manifestaciones o reflejos diversos de *lo oral en lo escrito* [...] y de *lo escrito en lo oral*”.

A respeito das interligações entre oral e escrito, Helena Calsamiglia (2002 [1991]:35) observa o seguinte:

En sociedades como las occidentales, donde se conjuga el uso oral y el uso escrito de la lengua, el uso oral forma parte de un *continuum* que va de las comunicaciones orales cotidianas más inmediatas, espontáneas e informales, guiadas por una finalidad utilitaria o de convivencia —a través de normas de cortesía como los saludos y las despedidas, los agradecimientos, las presentaciones, etc.—, a otro tipo de comunicaciones que pueden ser cada vez más elaboradas en cuanto a su contenido, más formales, y dirigidas a un público amplio (desconocido o conocido).

Com o aparecimento da escrita, não só se criaram as condições para uma reflexão sobre o sistema linguístico e sobre a própria escrita como objetos de conhecimento, mas também se deu origem a novas formas de configurar os discursos orais. No entanto, o modo de emissão da fala mantém-se basicamente inalterável ao longo dos tempos, pelo que a diferença de código se considera insuficiente para explicar as especificidades do oral e do escrito.

Em Koch e Oesterreicher (2013 [1985]), oferece-se um modelo de análise que permite compreender com maior nitidez estes dois modos de realização discursiva. Na perspetiva dos autores, a distinção entre oral e escrito pode verificar-se em dois planos: o plano do *meio*, ou canal, e o da *conceção*. Com o termo “*meio*”, os autores referem-se aos diferentes códigos — fónico e gráfico —, nos quais se conformam as expressões linguísticas. Por outro lado, no plano da *conceção*, intervêm diversos fatores de ordem comunicativa que instituem uma gradação entre a “linguagem da imediatez” e a “linguagem da distância”. Nesta análise, qualquer manifestação linguística se situa num ponto determinado desta escala, definido em função de um conjunto de parâmetros (as “condições de comunicação”, de cariz não linguístico): diálogo/monólogo, familiaridade/desconhecimento do parceiro, copresença/distância física, tema livre/tema fixo, carácter privado/carácter público, espontaneidade/reflexão, maior ou menor envolvimento emocional, maior ou menor vinculação à situação comunicativa², expressividade e afetividade/

² Para Fernanda Irene Fonseca (1994 [1986]), a vinculação à situação comunicativa é, precisamente, o fator mais significativo na distinção entre duas modalidades discursivas:

podem distinguir-se dois modos fundamentais de utilização da língua: um em que o enunciado está *directamente ancorado* na situação de enunciação e constitui um *complemento verbal* de uma situação concreta de interacção entre locutor e interlocutor; um outro em que o enunciado está *indirectamente ancorado* na situação de enunciação e se apresenta, assim,

objetividade, entre outros. Além destas condições, deveremos ter em conta as estratégias de verbalização (ou comunicativas) e os meios, sintetizados no seguinte quadro:

| | LINGUAGEM DA IMEDIATEZ | LINGUAGEM DA DISTÂNCIA |
|-----------------------------------|---|---|
| condições de comunicação | <ul style="list-style-type: none"> • Dialogicidade: alternância livre entre os participantes, cooperação, <i>feedback</i>, negociação da progressão e do conteúdo • Familiaridade com o parceiro • Interação <i>cara a cara</i>, proximidade física, conhecimento mútuo e partilhado • Desenvolvimento livre dos temas • Caráter privado • Espontaneidade: planeamento e produção simultâneos com correções, hesitações... • Expressividade e participação mais intensas • Entrelaçamento com a situação, referências ao contexto • etc. | <ul style="list-style-type: none"> • Monologicidade: inexistência de alternância de locutores • Desconhecimento do parceiro • Distância espacial e temporal • Tema fixo • Caráter público • Maior planeamento, reflexividade • Caráter participativo pouco intenso • Não entrelaçamento com a situação: explicitação de elementos dos contextos situacional e sociocultural / importância do contexto linguístico • etc. |
| estratégias e meios comunicativos | <ul style="list-style-type: none"> • Processualidade e efemeridade das expressões (código fónico) • Menor planificação • Verbalização mais extensa e menos integrada, menor densidade de informação • Maior economia sintática (parataxe, holófrases, partículas enfáticas) • Maior afetividade no campo semântico-lexical • Meios comunicativos não verbais, gestualidade, mímica, entoação... | <ul style="list-style-type: none"> • Tendência à reificação [texto como produto] e perenidade das expressões (código gráfico) • Maior planificação • Maior concisão, complexidade e densidade informacional • Maior complexidade sintática (hipotaxe) |

Quadro 1: Confronto entre “linguagem da imediatez” e “linguagem da distância”, segundo o modelo de Koch e Oesterreicher (2013 [1985]).

Entre os polos oral e escrito, que correspondem, respetivamente, à linguagem da imediatez e à linguagem da distância, estabelece-se um espaço não linear, multidimensional, a partir das diferentes combinações possíveis. Deste modo, uma conversa informal entre amigos situar-se-ia

como aparentemente autónomo em relação à situação em que é produzido: a rede referencial constitui-se no interior do próprio texto, que cria, por meios linguísticos, os seus próprios marcos de referência.

A oposição entre estes dois modos fundamentais de enunciação, tendo embora alguns pontos de contacto com a oposição oral-escrito, não pode, no entanto, identificar-se com ela. (p. 110)

predominantemente no extremo do polo oral, enquanto uma conferência universitária, ainda que se sirva do código fônico, aproximar-se-ia do polo escrito. O seguinte esquema, adaptado de Koch e Oesterreicher (2013 [1985]), exemplifica o modo como determinadas formas de comunicação, orais ou escritas, se aproximam ou afastam dos respectivos polos:

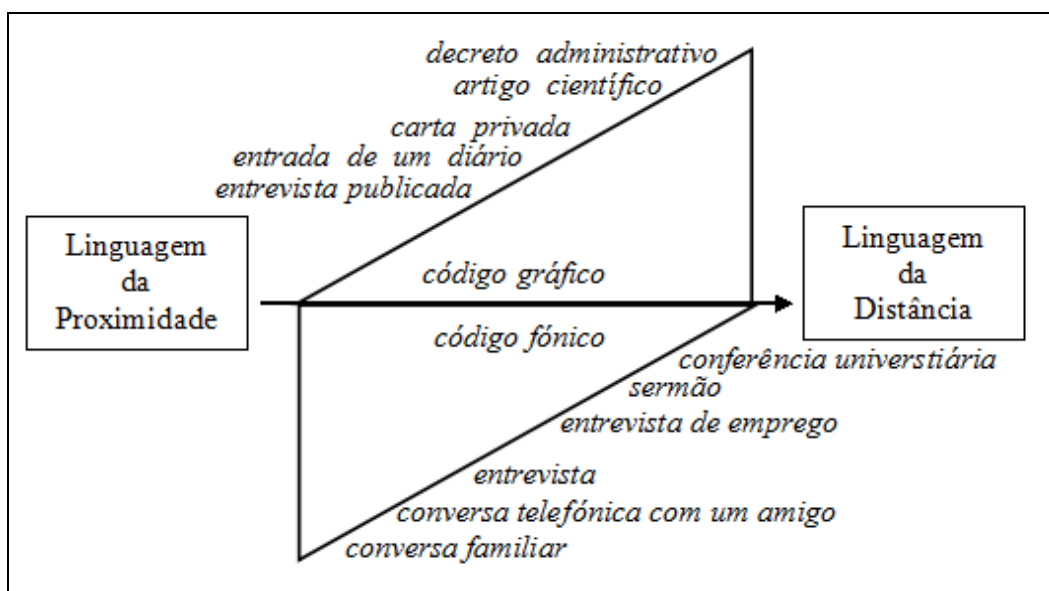


Figura 1: Disposição de diferentes formas de comunicação relativamente ao código e ao contínuo concecional (adaptado de Koch e Oesterreicher, 2013 [1985]).

Num trabalho posterior, Oesterreicher (1997) realça que a localização de uma determinada forma de comunicação no campo concecional depende, necessariamente, da atitude dos interlocutores e das estratégias que estes empregam para regular o discurso, o que significa que não é possível atribuir *a priori* um conjunto de valores paramétricos fixos:

tenemos que rechazar una interpretación determinista del discurso según la cual éste está determinado por completo por condiciones comunicativas de antemano establecidas: la verdad es que –sobre todo en la inmediatez comunicativa, en el discurso oral– son los interlocutores los que logran crearse en el proceso discursivo, en el marco de los parámetros esbozados, sus propias circunstancias comunicativas. Esto quiere decir que por una modificación del grado de cooperación, de la dialoguicidad, de la espontaneidad, etc. [...] el perfil concepcional de la comunicación puede modificarse decisivamente. (p. 94)

A proposta de Koch e Oesterreicher demonstra que a distinção entre discurso oral e discurso escrito não deve ser feita, exclusivamente, com base no suporte físico (na diferenciação

entre código fônico ou gráfico) e que a atenção sobre os fatores contextuais (as “condições de comunicação”) permite explicar por que motivo a relação entre estas duas modalidades de um mesmo sistema linguístico, sendo os canais de que se servem independentes e exclusivos, não é de oposição dicotômica, mas sim de interação e complementaridade.

A convicção de que é necessário entender a diferença entre oralidade e escrita tendo em conta a oposição binária código fônico/gráfico em articulação com um contínuo definido por um conjunto de parâmetros relacionados com as condições de produção e receção é, atualmente, partilhada por diversos autores. Mencionem-se, como exemplo, José Jesús de Bustos Tovar (1995:18), para quem “la historia de los usos lingüísticos es el resultado de una tensión permanente entre oralidad y escrituradad, que es mutuamente enriquecedora”, e Antonio Briz (2001 [1998]:19-33), que destaca a relação de proximidade entre os participantes, o saber partilhado, a quotidianidade, o grau de planificação, a presença de uma finalidade interpessoal ou transacional, associando ao extremo oral o registo coloquial, como manifestação prototípica da oralidade³. Em Carmen Llamas Saíz (2006), são retomados os conceitos do modelo de Koch e Oesterreicher, com o fim de levar à sala de aula de ELE atividades que ajudem o aluno a obter um melhor domínio das peculiaridades linguísticas e textuais dos discursos orais e escritos através de uma análise dos parâmetros comunicativos. Para esse efeito, a autora considera os parâmetros *espontaneidade, copresença, conhecimento mútuo e saber partilhado, participação emocional, dialogicidade, cooperação, finalidade interpessoal, quotidianidade e relação de igualdade e solidariedade entre os interlocutores*, aos quais associa determinadas propriedades. Por exemplo, para o parâmetro *copresença dos interlocutores*, o polo positivo está associado a *referência a elementos da realidade mediante deícticos; corrige-se, matiza-se e clarifica-se o que se disse de acordo com as reações do recetor; e uso de gestos*. Uma das sugestões de Llamas Saíz é fazer o aluno refletir sobre estas condições de comunicação para que este distinga com maior facilidade os recursos mais adequados a cada discurso. Assim, antes de realizar uma tarefa, como uma apresentação oral, pode questionar-se o aluno: *É necessário preparar antecipadamente? Conheço todos os elementos do público? Vou expressar os meus sentimentos? Vou fazer perguntas ao público ou permitir que me interpelem?...*

³ Na verdade, Antonio Briz (2001 [1998]:26-27), às noções de “imediatez” e “distância”, prefere os termos “coloquial” e “formal”, que, combinados com o canal, dão origem a, pelo menos, quatro realizações discursivas: coloquial oral, coloquial escrito, formal oral, formal escrito.

Deste modo, os princípios teóricos expostos em Koch e Oesterreicher (2013 [1985]) e em Oesterreicher (1997) constituíram um contributo significativo para a linguística hispanista no que diz respeito à distinção entre oralidade e escrita⁴.

Na verdade, a comunicação linguística efetivada por meio do canal fónico associa-se a determinadas restrições na produção e na receção – como limitações de memória, impossibilidade de anular o que foi dito, ocorrência de ruídos ou outros elementos perturbadores –, que, em conjunto com as condições de comunicação no plano da conceção, dão origem a características linguísticas próprias, as quais, em geral, se diferenciam das que se encontram nos textos escritos⁵. Tendo em mente a proposta de Koch e Oesterreicher exposta acima, as características que em seguida se enumeram (Koch e Oesterreicher, 2013 [1985]; Richards, 1990; Carbonero Cano, 1997; Hidalgo Navarro, 1998; Briz, 2001 [1998]; Baralo, 2000; Llamas Saíz, 2006) estão presentes nos discursos orais que se situam na esfera da linguagem da imediatez, cujo exemplo prototípico é a conversação coloquial.

Do ponto de vista lexical, o falante opta, geralmente, por formas bastante económicas: recorre-se muitas vezes a repetições e redundâncias; comparativamente com a escrita, verifica-se uma menor variedade de termos utilizados e prefere-se um léxico simples e comum, pouco específico. A linguagem vaga e imprecisa (nomeadamente, as palavras *passe-partout*, como “*cosa*”) é, também, frequente, assim como os fraseologismos, as expressões coloquiais, o calão e os palavrões, as criações lexicais, o léxico valorativo, expressões de intensificação, metáforas, eufemismos e hipérboles.

⁴ É interessante verificar o potencial desta proposta em termos didáticos, pois, sem dúvida, ajudará a compreender as características de diferentes formas de comunicação e, deste modo, facilitará a realização de atividades de compreensão e produção.

⁵ O carácter fortemente alfabetizado de certas sociedades, a permanência dos registos escritos e, ainda, o prestígio e a valorização social do uso escrito – decorrente da sua especialização como veículo da cultura e das ciências e como pilar da organização social e das transações que se realizam (Helena Calsamiglia, 2002 [1991]) – poderão explicar a longa tradição de estudos linguísticos centrados no texto escrito, que pouca atenção concederam à linguagem oral, apesar de ser um modo de realização da língua primário e universal e apesar do seu indiscutível papel determinante nas relações sociais. Assim, somente nas últimas décadas, com o desenvolvimento de disciplinas como a Pragmática e a Análise do Discurso, com a maior facilidade em gravar e reproduzir a linguagem falada e com o uso de *corpora* informatizados em larga escala, se criaram instrumentos de descrição e reflexão adequados à análise dos usos orais.

No plano morfossintático, não é raro o emprego de estruturas que se afastam da língua padrão (como a simplificação das orações relativas, erros de concordância, o queísmo e o dequeísmo, o uso do infinitivo para o imperativo na 2.^a pessoa do plural, o emprego de formas conjugadas do verbo impessoal *haber*). É frequente o uso da sufixação avaliativa (em diminutivos e aumentativos), do pronome pessoal redundante, do dativo ético e do presente com valor narrativo, com acentuado efeito expressivo. Os grupos nominais são, em geral, simples e contêm poucos adjetivos. A construção frásica possui, também, diversas particularidades: orações curtas (por vezes, holofrásticas, isto é, constituídas por uma única palavra que expressa uma ideia completa) ou não terminadas, com interrupções, falsos arranques e reinícios; anacolutos; estruturas clivadas; concordância *ad sensum*; ordem das palavras determinada pragmaticamente, com deslocamento dos membros da frase; predomínio da coordenação e da justaposição de orações em detrimento da subordinação; polissíndeto.

A nível enunciativo-discursivo, a presença do falante, do(s) interlocutor(es) bem como da situação comunicativa evidencia-se no uso dos deícticos. É comum a integração do discurso direto, como modalidade privilegiada de relato do discurso, em sequências narrativas, com marcas próprias. Por outro lado, a natureza espontânea e interativa da comunicação oral reflete-se em muitas outras características: uso de vocativos; elipses; ironia; enunciados interrogativos e imperativos; autocorrekções, reelaborações e retificações; topicalizações; expressões de preenchimento; interjeições; bordões linguísticos (*muletillas*) e marcadores do discurso em geral, embora a ocorrência de conectores lógicos seja menos representativa do que em textos escritos.

Deste modo, como sintetiza Carbonero Cano (1997:211), “[l]as diferencias, pues, entre lo oral y lo escrito afectan a todos los ámbitos de la estructura de la lengua”. Oralidade e escrita possuem, em suma, características linguísticas distintas, fruto de condições que dependem do canal (fónico ou gráfico) e da situação comunicativa. Na realidade, apesar do maior grau de elaboração da comunicação escrita (caracterizada por uma maior concentração nos elementos linguísticos, maior respeito pelas convenções gramaticais, maior recurso à subordinação, menor presença de termos coloquiais, maior grau de formalidade e um especial cuidado com a organização do discurso), a comunicação oral caracteriza-se, conforme menciona Halliday (2007 [1979]:74), por uma considerável complexidade:

Contrary to what many people think, spoken language is on the whole more complex than written language in its grammar, and informal spontaneous conversation, especially sustained and rather rapid conversation, is the most grammatically complex of all.

1.2. Competência comunicativa e competência pragmática⁶

Referiu-se, em 1.1., que a capacidade de adquirir a linguagem é comum a todo o ser humano e possui (pelo menos em parte) um caráter inato. Efetivamente, a complexidade da linguagem humana; a rapidez da sua aquisição, independente de qualquer ensino explícito; a capacidade de produzir um número potencialmente infinito de frases a partir de estímulos bastante limitados; a presença, em determinada fase do desenvolvimento, de erros gramaticais por generalização de uma regra ou a invenção de palavras formalmente possíveis – entre outros argumentos – revelam que a aquisição da linguagem não pode ser explicada por mera imitação e reforço de certos comportamentos linguísticos a que a criança é exposta.

Esta concepção inatista está no centro da teoria linguística gerativa de Noam Chomsky, que, desde a década de 50 do século XX, se propõe empreender um estudo da faculdade da linguagem (um aspeto ou *módulo* da mente humana) a fim de fornecer, com adequação descritiva e explicativa, um modelo dos princípios subjacentes à estrutura da língua. Dois conceitos fulcrais na teorização inicial de Chomsky são os de *competência* (*competence*) e *atuação* (*performance*), numa reinterpretação da distinção *langue/parole* de Ferdinand de Saussure. Porém, Chomsky encara a *competência* não como um conjunto de saberes socialmente partilhados, mas como um conceito de natureza psicológica que constitui o conhecimento linguístico implícito de que dispõe cada falante, o qual lhe permite compreender e produzir frases gramaticalmente corretas. Por outras palavras, um sistema de processos gerativos. Em contrapartida, a *atuação* refere-se ao uso efetivo da linguagem em situações concretas, sujeito a limitações de memória e concentração e que, por conseguinte, é passível de lapsos, erros, falhas. A investigação linguística deveria ocupar-se, somente, da competência, ignorando a sua realização empírica, isto é, a língua em uso.

Não obstante a relevância dos contributos da teoria chomskyana para a compreensão da aquisição linguística e da linguagem em geral, a noção de *competência* (ou *competência linguística*, *competência gramatical*) foi alvo de várias críticas, já que colocou no centro da teorização linguística um conhecimento perfeito da língua por parte de um falante/ouvinte ideal, numa comunidade linguística totalmente homogénea, e que não é influenciado por fatores de ordem cognitiva e situacional decorrentes de produções linguísticas concretas. Dell Hymes, antropólogo e sociolinguista norte-americano, foi, na década de 60, um dos principais detratores

⁶ A descrição dos vários modelos aqui apresentados baseia-se, sobretudo, em Oliveras (2000), Cenoz Iragui (2004), Bagarić e Djigunović (2007), Rickheit *et al.* (2008), Byram e Méndez García (2009).

deste conceito de competência, que não tem em conta a dimensão social da linguagem. Na realidade, o ser humano, ao falar, faz muito mais do que construir frases gramaticalmente corretas; além disso, nem todos os enunciados gramaticalmente incorretos são inaceitáveis do ponto de vista social, tal como, evidentemente, a gramaticalidade de um enunciado não garante a sua adequação. Segundo Hymes, a criança não constrói frases corretas indiscriminadamente; o sistema da gramática é adquirido em sociedade e, em simultâneo, é adquirido o sistema de uso. Assim, para este autor, a noção de *competência*, agora designada como “competência comunicativa”, ultrapassa a dimensão cognitiva e inclui o *conhecimento tácito* das formas linguísticas e a *capacidade para usar estas formas de um modo adequado num dado contexto*. Hymes propôs, ainda, um modelo de análise da interação, que resumiu no acrónimo *SPEAKING*: *Setting/Scene* (ambiente: tempo, espaço e outros aspetos físicos da situação); *Participants* (papéis, relações, antecedentes dos participantes); *Ends* (finalidade, objetivos e resultados); *Act characteristics* (sequência e organização dos atos de fala no evento e tema); *Key* (tom e modo como se diz ou escreve); *Instrumentalities* (código e canal); *Norms* (normas sociais, convenções, regras socioculturais de interação e interpretação); *Genre* (género, tipo de ato de fala).

O conceito de *competência comunicativa* foi reelaborado por Michael Canale e Merrill Swain (1980), mais tarde ampliado por Canale (1983), no contexto da avaliação no ensino das línguas estrangeiras, passando a ser entendido como um conjunto de sistemas de conhecimento e capacidade necessários à comunicação, que se incluem em quatro componentes ou subcompetências: competências gramatical (domínio do código linguístico), sociolinguística (adequação dos enunciados a diferentes contextos, dependendo da situação dos participantes, das intenções, da interação, de normas e convenções), discursiva (modo como se combinam formas gramaticais e significados para construir textos orais ou escritos de diferentes géneros e dotados de coerência e coesão) e estratégica (domínio de estratégias de comunicação verbal e não verbal para compensar falhas de comunicação e favorecer a sua eficácia). Segundo esta visão mais abrangente do processo comunicativo, o conhecimento destas quatro componentes é essencial para que o aprendente de um idioma estrangeiro consiga fazer face às necessidades comunicativas nessa língua. Esta noção de competência comunicativa obteve bastante aceitação no âmbito das abordagens comunicativas no ensino das línguas estrangeiras (mesmo depois de se publicarem propostas de maior profundidade, como a de Bachman, descrita mais adiante) e, nesse sentido, contribuiu para uma maior atenção dedicada aos aspetos sociolinguísticos, discursivos e estratégicos, no âmbito do ensino e da avaliação das línguas de orientação comunicativa.

Entretanto, na década de 80, Jan van Ek, ao serviço do Conselho da Europa, acrescenta, ao inventário de Canale e Swain, as competências social (relativa a questões como a motivação, atitude, empatia e a capacidade para lidar com diferentes situações sociais) e sociocultural (conhecimento do contexto sociocultural)⁷.

Lyle Bachman (1990) desenvolve alguns dos aspetos presentes no modelo de Canale e Swain, apresentando o conceito de “*communicative language ability*” (capacidade linguística comunicativa), constituído por três componentes: *competência da língua* (conjunto de conhecimentos usados na comunicação, por via da língua), *competência estratégica* (capacidade mental para implementar ou executar a competência da língua em usos adequados, contextualizados e comunicativos) e *mecanismos psicofisiológicos* (processos neurológicos e psicológicos envolvidos na produção e receção linguísticas). Para Bachman, a competência da língua abrange as competências *organizativa* – relacionada com o controlo da estrutura formal da língua para produzir ou reconhecer frases gramaticalmente corretas, compreender o seu conteúdo proposicional e dispô-las a fim de construir textos – e *pragmática* – respeitante às relações entre signos linguísticos e os seus referentes assim como entre os utilizadores da língua e os contextos situacionais. Neste modelo, é descrito um segundo nível de competências da língua: a competência organizativa é composta pelas competências *gramatical* e *textual*; por outro lado, a competência pragmática⁸ subdivide-se em competência *ilocutória* (a capacidade de usar a língua para exprimir uma grande variedade de funções e interpretar a força ilocutória dos enunciados) e competência *sociolinguística* (conhecimento das convenções de uso que determinam que funções são adequadas em determinadas situações, o que inclui o registo, a variedade dialetal, a naturalidade, a linguagem figurada e referências culturais). Embora a dimensão sociolinguística esteja presente nos modelos anteriores, na proposta de Bachman menciona-se explicitamente a competência pragmática como uma componente da competência comunicativa⁹. É, ainda, de salientar que, tal

⁷ O atual programa de Espanhol para o 3.º ciclo do Ensino Básico, em vigor desde 1997 e, portanto, anterior à publicação do QECR, refere a opção pelo paradigma metodológico comunicativo, em que “a competência comunicativa surge como uma macrocompetência que integra um conjunto de cinco competências – linguística, discursiva, estratégica[,] sociocultural e sociolinguística – que interagem entre si” (ME – DEB, 1997:5), claramente influenciado por estes modelos.

⁸ Em trabalhos posteriores, Bachman e Palmer apresentam o conhecimento pragmático subdividido em conhecimento lexical, funcional e sociolinguístico.

⁹ Anteriormente, na obra *Rules and Representations*, de 1980, Chomsky referia-se a uma “competência pragmática” como o conhecimento das condições e modos de uso adequado, em conformidade com várias finalidades.

como a proposta de Canale e Swain, o modelo de Bachman surgiu na sequência de reflexões acerca da avaliação em línguas estrangeiras da competência comunicativa.

Também inspirados nos trabalhos de Canale e Swain, Marianne Celce-Murcia, Zoltán Dörnyei e Sarah Thurrell (1995) associam, definitivamente, o conceito de competência comunicativa ao ensino das línguas estrangeiras. Segundo este modelo, que parte de uma perspectiva pedagógica, no centro da competência comunicativa deve ser colocada a competência discursiva, a capacidade de selecionar, ordenar e organizar palavras, estruturas sintáticas, frases para obter um texto escrito ou oral articulado. Em interação com esta competência central conjugam-se as competências linguística, acional (que se refere à dimensão funcional ou pragmática) e sociocultural, que dão forma ao discurso. Todas estas competências são reguladas pela competência estratégica, um inventário de capacidades que permitem negociar mensagens, resolver problemas de comunicação e compensar deficiências no uso das restantes competências. Para representar o caráter interativo deste modelo e o papel de cada elemento, os autores apresentam o seguinte esquema:

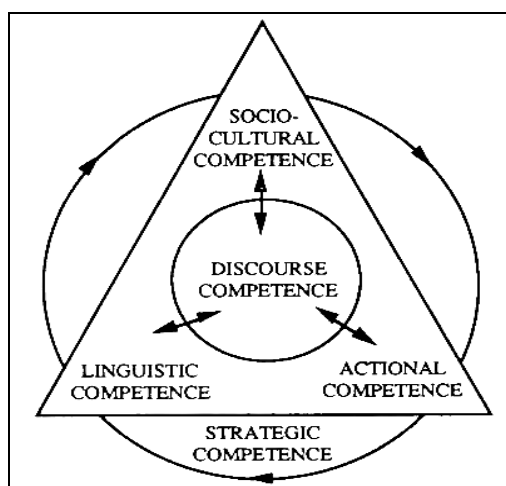


Figura 2: Modelo de competência comunicativa apresentado em Celce-Murcia *et al* (1995).

Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell expõem, ainda, um conjunto de componentes que fazem parte de cada competência, facilitando a transposição didática deste modelo. Assim, para a competência discursiva, por exemplo, menciona-se a coesão, a deixis, a coerência, a estrutura de gênero e a estrutura conversacional. Cada uma destas componentes é, ainda, comentada e desdobrada em aspetos mais particulares. Relativamente à competência estratégica, verifica-se uma perspectiva mais abrangente, que ultrapassa a visão psicolinguística presente nos modelos anteriores centrada nas estratégias de compensação para superar problemas como o desconhecimento de uma palavra. Em Celce-Murcia *et al.* (1995), a competência estratégica

inclui, também, estratégias de evitamento, estratégias para superar impasses ou ganhar tempo, estratégias de automonitorização e estratégias interacionais (para solicitar ajuda, negociar significados, revelar falta de compreensão, verificar a compreensão...).

Deste modo, se bem que um confronto entre as propostas apresentadas nesta secção (Figura 3) revele grandes semelhanças, constata-se que, à medida que se desenvolveram os estudos em Pragmática e Análise do Discurso e se consolidou a abordagem comunicativa no ensino das línguas, também se autonomizou a noção de competência pragmática e se concedeu maior destaque às estratégias intervenientes no processamento, na produção e na aprendizagem da língua.

| Canale e Swain (1980), Canale (1983) [+ van Ek] | Bachman (1990) | Celce-Murcia <i>et al.</i> (1995) |
|---|--|-----------------------------------|
| competência comunicativa / [capacidade comunicativa] | capacidade linguística comunicativa | competência comunicativa |
| gramatical | competência da língua | discursiva |
| sociolinguística | organizativa | linguística |
| discursiva | - gramatical | sociocultural |
| estratégica | - textual | acional |
| [social] | pragmática | |
| [sociocultural] | - ilocutória | |
| | - sociolinguística | |
| | competência estratégica | estratégica |
| | mecanismos psicofisiológicos | |

Figura 3: Comparação dos modelos de competência comunicativa de Canale e Swain (1980) / Canale (1983) / van Ek; de Bachman (1990); e de Celce-Murcia *et al.* (1995).

A obra *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), documento orientador do ensino das línguas estrangeiras que proporciona bases para o trabalho dos professores, dos autores de manuais e de programas, incorpora, com algumas

adaptações, as propostas realizadas pelos três modelos acima descritos. Além de conter uma menção às competências *cultural*, *pluricultural* e *plurilingue*, relativas à capacidade de inter-relacionar conhecimentos e experiências adquiridos em várias línguas e culturas, o QECR define dois tipos de competências: as competências gerais – que não se relacionam diretamente com a língua e que incluem o conhecimento do mundo, o conhecimento sociocultural e a consciência intercultural, capacidades e competências práticas, a competência existencial (atitudes, valores, crenças, etc.) e a competência de aprendizagem – e, por outro lado, as competências comunicativas em língua, que incluem as competências *linguística*, *sociolinguística* e *pragmática* (Figura 4).

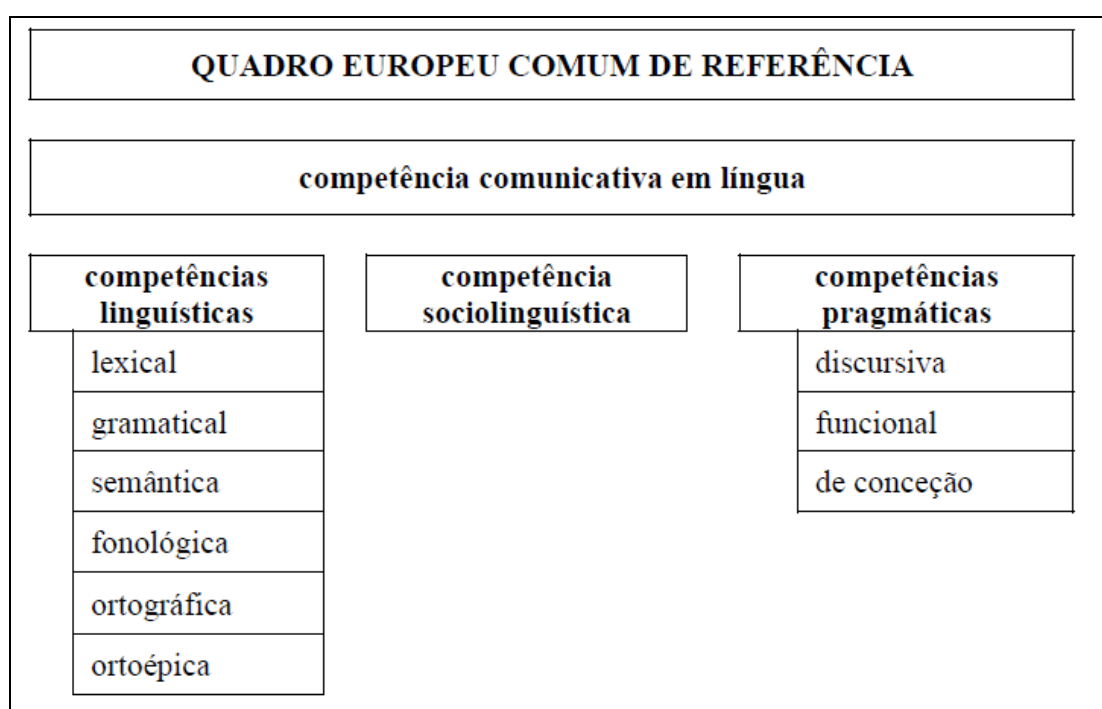


Figura 4: Esquema das competências comunicativas em língua, segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência* (Conselho da Europa, 2001).

A competência linguística consiste no “conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens corretas e significativas, bem como a capacidade para os usar” (p. 157) e compreende as competências lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica. A competência sociolinguística “diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua” (p. 169) e abrange os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialetos e sotaques. Por último, a competência pragmática inclui a *competência discursiva* (a capacidade de organizar frases em sequência e de gerir o

discurso em termos de organização temática, coerência e coesão, estilo e registo, eficácia retórica, o respeito pelo princípio de cooperação), a *competência funcional* (a capacidade de usar o discurso falado e os textos escritos na comunicação para fins funcionais específicos) e a *competência de conceção* (o conhecimento dos princípios de acordo com os quais as mensagens são sequenciadas segundo os esquemas interacionais e transacionais).

A componente estratégica não está ausente deste modelo de competência comunicativa. É considerada “uma charneira entre os recursos do aprendente (competências) e o que ele é capaz de fazer com eles (atividades comunicativas)” (p. 51). As estratégias, linhas específicas de ação destinadas a maximizar a eficácia comunicativa, são responsáveis pela atualização das competências (conjuntos de conhecimentos, capacidades e características que permitem realizar ações) e das atividades mentais no decurso da comunicação, tanto na produção como na receção. Deste modo, a componente estratégica tem como função controlar e gerir o processo comunicativo.

1.3. O ensino da Pragmática na aula de ELE

Poucas áreas na investigação linguística registaram um crescimento tão assinalável durante as últimas décadas como a Pragmática. Com o desenvolvimento desta disciplina, tornou-se possível analisar, sob um novo ponto de vista, diversos fenómenos, cuja compreensão depende dos aspetos que condicionam o uso da língua, relacionados com os participantes e a situação de comunicação. Assim, questões como a deixis, a ordem das palavras, as referências nominal e temporal, a estrutura informativa e os marcadores discursivos, que ultrapassam o plano estritamente gramatical, encontram, numa perspetiva pragmática, explicações mais completas e de maior profundidade (Escandell Vidal, 2004). Entre as linhas de investigação mais significativas figuram a *Teoria dos Atos de Fala* – formada no seio da filosofia da linguagem a partir dos trabalhos de J. L. Austin e John Searle –, os estudos de Paul Grice sobre *implicaturas*, o *Princípio da Cooperação* e as *máximas conversacionais*, o *Princípio da Cortesia* (ou *Delicadeza*), descrito por Penelope Brown e Stephen Levinson, e o *Princípio da Relevância* (ou *Pertinência*), proposto por Dan Sperber e Deirdre Wilson. Todos estes contributos permitiram superar as limitações de

um modelo simplista da comunicação humana segundo o qual comunicar não passa de um processo de codificação e decodificação de mensagens.

Por outro lado, como se referiu em 1.2., a *competência comunicativa*, que, desde a introdução do termo na década de 70 do século XX por Dell Hymes, ocupa um lugar central no ensino das línguas estrangeiras, é descrita, por vários modelos, como uma macrocompetência que inclui, como componente básica, precisamente a *competência pragmática*. Assim, se reconhecermos, como o faz Sonsoles Fernández (2003:28), que “[e]l objetivo principal del aprendizaje de las lenguas es el desarrollo de la competencia comunicativa o capacidad (conocimiento y uso) de interactuar lingüísticamente de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación, tanto de forma oral como escrita”, aceitamos que o ensino explícito de questões pragmáticas se deve levar a cabo na aula de língua estrangeira, evitando o desequilíbrio entre os desenvolvimentos gramatical e pragmático desde o início da aprendizagem (Gozalo Gómez, 2013). Com efeito, enquanto os aprendentes detetam mais facilmente erros de natureza gramatical (e lhes atribuem maior gravidade), os falantes nativos são menos tolerantes em relação a erros de carácter pragmático, pois podem ocasionar mal-entendidos, podem perturbar a interpretação dos enunciados ou podem ser encarados como falta de cooperação ou como indelicadeza (López Vázquez e Otero Doval, 2009; Agustín Llach, 2006).

Como é sabido, no âmbito de uma abordagem comunicativa, em que a língua é considerada um instrumento de comunicação que os falantes necessitam de utilizar adequadamente para desempenhar determinados atos em sociedade, a dimensão oral da língua adquire um protagonismo nunca alcançado nos métodos tradicionais de ensino dos idiomas, o que, inevitavelmente, transporta para a prática letiva aspetos de ordem pragmática. Nas palavras de Salvador Pons Bordería (2005:20), “cualquier profesor de E/LE *está enseñando pragmática*, tal vez de forma inconsciente, desde el mismo momento en que sigue un método comunicativo”. Sem dúvida, na comunicação em língua estrangeira, parte do conhecimento pragmático é transferível da língua materna ou possui um carácter universal; contudo, outra parte terá de ser desenvolvida mediante a instrução. Em particular, a conversação coloquial, a forma mais habitual de interação quotidiana, apresenta numerosas dificuldades a um aprendente de uma língua estrangeira: questões como a gestão dinâmica dos turnos (tomada, manutenção, cedência, interrupção e fecho), dos temas e de falhas na comunicação, as reformulações, a negociação de significados e o controlo do contacto exigem bastante tempo e esforço para serem interiorizados (García García, 2009; Re, 2012) e, para todas elas, os marcadores do discurso, nomeadamente os marcadores conversacionais, constituem recursos importantes que os estudantes necessitam de dominar.

Cabe, portanto, ao professor elaborar e selecionar tarefas que proporcionem uma ampla variedade de situações comunicativas, acompanhadas de momentos de observação e reflexão de índole pragmática, sobre aspetos relativos às funções comunicativas e atos de fala, aos significados implícitos, à estrutura conversacional, à cortesia e descortesia, aos procedimentos de argumentação, à linguagem coloquial e aos marcadores do discurso (Balibrea Cárcelos, 2004; Pons Bordería, 2005; Gozalo Gómez, 2013).

2. Os marcadores do discurso

2.1. Caracterização dos marcadores do discurso

Se atentarmos no modo como os textos (escritos ou orais) se estruturam, poderemos constatar que determinadas expressões servem para organizar as suas partes, estabelecer a conexão entre enunciados ou entre um enunciado e o contexto, e conduzir a interpretação do leitor ou interlocutor, contribuindo para a construção e manutenção do próprio discurso. Estas expressões formam um conjunto bastante heterogêneo de unidades linguísticas: os marcadores do discurso. Embora existisse já, para a gramática tradicional, a noção de que determinadas partículas podem desempenhar funções que não se enquadram no domínio da sintaxe oracional, é nas três últimas décadas, em que os estudos sobre a língua espanhola têm concedido uma atenção especial a estas unidades, que encontramos propostas teórico-descritivas que têm proporcionado um melhor conhecimento acerca dos marcadores.

Contudo, se a diversidade de abordagens e perspectivas metodológicas enriqueceu a análise destes elementos do discurso, também é certo que não evitou o aparecimento de novos problemas, sem que se conseguissem ultrapassar antigas questões, nomeadamente a delimitação do objeto de estudo, relacionada com a falta de unanimidade em torno da denominação (Loureda Lamas e Acín Villa, 2010b). De facto, além do termo *marcadores del discurso* ou *marcadores discursivos*, são também utilizadas, com pequenas variações de sentido, designações como *conectores* (*discursivos*, *pragmáticos*, *textuales*), *enlaces* (*conjuntivos*, *extraoracionales*, *textuales*), *operadores* (*discursivos*, *pragmáticos*), *ordenadores* (*del discurso*, *discursivos*) e *partículas* (*discursivas*). A preferência pela expressão *marcadores del discurso* / *marcadores discursivos*, popularizada pela obra *Discourse Markers* (Schiffrin, 1987), relaciona-se com a publicação de três trabalhos fundamentais em finais da década de 90 do século XX: em 1998, o volume *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (Martín Zorraquino e Montolío Durán, 2008 [1998]), que congrega contributos de diferentes perspectivas (gramatical, da Linguística de Texto, da Teoria da Argumentação, da Teoria da Relevância, da Análise Conversacional e da Análise Quantitativa), e a obra *Marcadores del discurso*, de José Portolés (2001 [1998]); em 1999, o artigo “Los marcadores del discurso”, da autoria de M.^a Antonia Martín Zorraquino e José Portolés Lázaro

(1999), um dos capítulos mais extensos e detalhados da *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, coordenada por Ignacio Bosque e Violeta Demonte.

A este último trabalho (Martín Zorraquino e Portolés Lázaro, 1999:4057) devemos a seguinte definição:

Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicción oracional –son, pues, elementos marginales– y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.

Nesta definição, apresentam-se, por um lado, algumas das características típicas dos marcadores do discurso (a invariabilidade, o estatuto marginal em relação à predicação oracional); por outro, é destacado o seu caráter funcional, de tipo semântico-pragmático, já que, aceitando o caráter inferencial da comunicação humana, condicionam o processamento do discurso. Subjacentes a esta conceção de marcador encontram-se duas abordagens: a Teoria da Relevância e a Teoria da Argumentação.

Para a primeira, sobretudo após os trabalhos de Diane Blakemore (1987, 1992), os marcadores do discurso constituem sinais ou pistas utilizados pelo falante com o fim de dirigir, de modo cooperativo, o processo interpretativo do interlocutor e, assim, atingir relevância ótima. Trata-se, portanto, de instruções metapragmáticas que reforçam certas inferências ou eliminam outras e que permitem processar a informação nova num contexto cognitivo adequado (Montolío Durán, 2008 [1998]). Blakemore diferencia, no enunciado, o *significado conceptual* (ou *representacional*) – informação lexical relativamente ao conteúdo proposicional – do *significado procedimental* (*de processamento* ou *computacional*) – informação sobre como processar a informação conceptual. José Portolés (2001 [1998]) demonstra, através dos exemplos que se seguem, que os marcadores do discurso não determinam as condições de verdade de uma proposição mas são responsáveis pela realização de inferências que se estabelecem entre o dito e o contexto:

(1) a) Ana es de Teruel y, *por tanto*, es habladora.

b) Ana es de Teruel y, *sin embargo*, es habladora.

(ejemplos de Portolés, 2001 [1998]:22)

Deste modo, expõe o autor, enquanto as condições de verdade se mantêm nas duas proposições (ambas são verdadeiras se Ana for de Teruel e faladora), conclui-se, da primeira, que os habitantes de Teruel são, por norma, faladores (e essa é a explicação para esta característica de Ana) e, da segunda, que não o são. Com efeito, o significado dos marcadores do discurso em espanhol é, em maior ou menor grau¹⁰, de processamento.

Para compreender de um modo preciso a função que podemos associar a cada marcador, Portolés (2001 [1998]) e Martín Zorraquino e Portolés (1999) recorrem, complementarmente, à Teoria da Argumentação, segundo a qual o significado destas unidades é composto por um conjunto de instruções que permitem compreender a relação estabelecida, a nível semântico, entre os elementos que unem. Deste ponto de vista, todos os enunciados se encontram orientados argumentativamente numa certa direção, ao favorecer uma série de conclusões e impedir outras. De resto, são os próprios elementos linguísticos que conduzem a argumentação.

Nos seguintes exemplos, retirados novamente de José Portolés (2001 [1998]), o conector contra-argumentativo *sin embargo* serve, em (2b), para vincular dois argumentos antiorientados, evitando custos de compreensão¹¹ (em 2a, o símbolo # é utilizado para identificar discursos pragmaticamente custosos de compreender); enquanto, em (3b), permite a criação de uma nova inferência (para o locutor, investir em dívida pública não é uma atitude inteligente):

(2) a) #Alicia es inteligente. Le suspenden los exámenes.

b) Alicia es inteligente. *Sin embargo*, le suspenden los exámenes.

(3) a) Alicia es inteligente. Invierte en deuda pública.

b) Alicia es inteligente. *Sin embargo*, invierte en deuda pública.

(exemplos de Portolés, 2001 [1998]:90)

¹⁰ Montolío Durán (2008 [1998]) e Portolés (2001 [1998]) concordam com a distinção entre “significado conceptual” e “significado de processamento”, ainda que reconheçam tratar-se de uma simplificação dos factos, já que não só as expressões com informação de tipo representacional podem orientar o processamento, restringindo as possíveis inferências, como alguns marcadores conservam, em parte, um significado conceptual.

¹¹ Refira-se que, do ponto de vista da Teoria da Relevância, um grande esforço de processamento requerido para elaborar uma interpretação torna-a menos relevante. Deste modo, o interlocutor procurará no contexto uma possível resposta para a sua dúvida. Poderá, por exemplo, interpretar o uso do adjetivo “*inteligente*” como irónico.

A conceção de marcador do discurso como unidade desprovida de significado denotativo e que intervém na interpretação dos enunciados, ao favorecer ou impedir a criação de inferências, permite compreender o facto de estas expressões, por via de um processo de gramaticalização, sofrerem um esvaziamento semântico, acompanhado de perda de determinadas características morfológicas (possibilidade de flexão) e morfossintáticas (ocorrência com modificadores e/ou complementos, posição na frase). Na realidade, a origem destas unidades é bastante diversa. Podem provir de nomes (*hombre*), adjetivos (*bueno, claro*), advérbios (*entonces, bien, así, además*) e locuções adverbiais (*en cambio, en el fondo, en efecto, sin embargo*), verbos (*mira, oye, vamos, venga*), conjunções (*pero, pues, y*) e locuções conjuncionais (*así que*), interjeições (*eh*) e, possivelmente, preposições (*hasta*). Paralelamente, do ponto de vista pragmático, os marcadores do discurso especializam-se em funções como a organização do discurso, a modalização, a focalização e o controlo do ato comunicativo.

Pondo de parte as divergências resultantes de diferentes posicionamentos teóricos, a maioria dos estudos¹² que se dedicam aos marcadores do discurso apresenta as seguintes características como traços habitualmente presentes nesta classe funcional:

- Geralmente, adquirem uma forma invariável (*en el fondo / *en los fondos*) e não aceitam modificadores ou complementos (compare-se “*En el fondo, tiene razón.*” com “*Encontró la moneda en el fondo (de la fuente).*”¹³);
- Não desempenham uma função sintática na frase nem dependem sintaticamente do verbo;
- Combinam-se entre si, formando novos marcadores, que não podem ser definidos composicionalmente: *pues bien, así pues, pero bueno, ahora bien...*;
- Porém, não podem ser coordenados, ainda que seja possível a acumulação ou inserção contígua: **además y sin embargo, mas oye, mira...*;
- O seu carácter *marginal* em relação à predicação oracional manifesta-se na impossibilidade de gradação (**muy desde luego*), quantificação (**desde luego del todo*), negação

¹² Veja-se, sobretudo, Martín Zorraquino e Portolés (1999), Portolés (2001 [1998]), Martín Zorraquino (2008 [1998], 2005, 2010), Llamas Saíz (2010) e Re (2012).

¹³ Ejemplos de Martín Zorraquino (2008 [1998]:46).

(**no desde luego*), pronominalização (“Me lo ha explicado; *sin embargo*/**así* no lo entiendo”¹⁴), interrogação parcial (“¿Cómo defendió su postura?” “*–*Además.*”¹⁵), focalização (“*Era *sin embargo* como este problema tenía una sencilla solución.”¹⁶) ou realce através de perífrase de relativo;

- Possuem uma certa variabilidade distribucional; embora surjam, tendencialmente, em posição inicial, alguns deles admitem, em certas circunstâncias, as posições medial e final;
- Muitas vezes, são delimitados por pausas anterior e/ou posterior (no modo escrito, por vírgulas), constituindo grupos entoacionais independentes;
- Por vezes, sobretudo na conversação, podem formar um enunciado autónomo;
- São unidades polifuncionais, com grande versatilidade expressiva.

Devido à grande heterogeneidade dos elementos que possam ser incluídos na classe dos marcadores do discurso, formularam-se diversas propostas de classificação para estas unidades, que refletem diferentes opções do ponto de vista metodológico, e que, em comum, possuem a característica da não exaustividade (ainda que alguns inventários sejam consideravelmente extensos). M.^a Antonia Martín Zorraquino (2005) distingue dois princípios gerais de classificação. Por um lado, seguindo uma perspetiva onomasiológica, a classificação dos marcadores é efetuada em função do estabelecimento de relações pragmáticas, relacionadas com atos de fala ou operações ilocutórias, como a explicação, a refutação, a correção, a dúvida, a ênfase. Em Casado Velarde (1993, 2008 [1998]), trabalhos enquadrados na Linguística Textual e que, por conseguinte, se interessam por aspetos como a coerência e a coesão de um texto, apresenta-se um conjunto numeroso de marcadores textuais – unidades orientadas para a construção e organização do texto – distribuídos pelos respetivos atos verbais ou funções textuais (Anexo 1 – A). Nesta proposta, o mesmo marcador pode integrar vários grupos, já que, dependendo do contexto, pode desempenhar diferentes funções textuais. Adicionalmente, não se definem claramente certas funções textuais, como “afirmación” e “asentimiento” ou “explicación” e “reformulación”. Assim, uma lista desta natureza, não obstante a sua utilidade, nomeadamente no ensino da língua materna ou das línguas estrangeiras, não constitui uma verdadeira classificação. Uma segunda perspetiva,

¹⁴ Exemplo baseado em Llamas Saíz (2010:195).

¹⁵ Exemplo de Llamas Saíz (2010:196).

¹⁶ Exemplo de Llamas Saíz (2010:192).

de orientação semasiológica, considera os marcadores do discurso de um ponto de vista semântico-pragmático, mas tendo em conta também aspetos morfossintáticos, e procura um significado unitário de cada marcador para descrever todos os seus usos. Trata-se de encontrar grupos funcionalmente equivalentes, relacionando estas unidades com aquelas com que podem alternar. Algumas propostas tipológicas que seguem esta orientação são as de Martín Zorraquino e Portolés (1999), Pons Bordería (2000, 2001), Loureda e Acín (2010b) e Martí Sánchez (2013), esquematizadas em anexo (Anexo 1 – B, C, D, E).

Evidentemente, não é objetivo deste trabalho aprofundar uma questão tão complexa quanto os méritos ou as possíveis limitações de cada classificação; no entanto, é possível verificar a existência de alguns aspetos comuns. Em primeiro lugar, reconhece-se a existência de uma função de *conexão*, que consiste em unir e relacionar diferentes membros do discurso, de modo que estes sejam interpretados conjuntamente. A conexão pode ser entendida num plano argumentativo, mas também num plano metadiscursivo, assumindo as funções de estruturação do discurso e de reformulação. Em segundo lugar, considera-se que um grupo de marcadores, geralmente designados *operadores*, possui um valor coesivo menor, limitando-se a um enunciado. Determinados operadores projetam a atitude do falante acerca de um estado mental que se pretende comunicar e, portanto, relacionam-se com a *modalidade*. Por fim, é descrito um conjunto de marcadores especializados em controlar o contacto, em regular a interação que se produz entre os participantes de uma conversação. Estas expressões não só asseguram a conexão a nível enunciativo como também contribuem para a progressão coerente da conversação.

Na proposta de Martín Zorraquino e Portolés (1999) (Anexo 1 – B), atualmente uma referência nos estudos acerca dos marcadores do discurso pela sua abrangência e pelo seu detalhe, são diferenciados cinco grupos de marcadores: os estruturadores da informação, que regulam a organização informativa dos discursos; os conetores, que vinculam semântica e pragmaticamente um membro do discurso com outro (explícito ou que se infere através do contexto); os reformuladores, que anunciam uma nova formulação do que foi dito; os operadores argumentativos, que condicionam as possibilidades discursivas do enunciado em que se incluem sem o relacionar com um membro anterior; por fim, os marcadores conversacionais, marcadores utilizados sobretudo na conversação.

2.2. Marcadores do discurso e oralidade

O interesse verificado nas últimas décadas pelo estudo da língua numa perspectiva comunicativa e supraoracional traduziu-se num conhecimento mais aprofundado da comunicação oral (não apenas do ponto de vista do *meio* como também da *variação concecional*, conforme apresentado anteriormente, no ponto 1.1.) e dos mecanismos de construção do discurso, como os marcadores discursivos, o que expôs as claras limitações da abordagem tradicional de caráter morfosintático centrada na língua escrita (López Serena e Borreguero Zuloaga, 2010). O discurso oral – isto é, segundo a proposta de Koch e Oesterreicher (2013 [1985]), o discurso concretizado por meio do canal fônico e enquadrado na linguagem da imediatez – configura determinados fenómenos respeitantes a diferentes planos, nomeadamente, “no campo textual-pragmático, [...] sinais do falante e do ouvinte, [...] marcadores de retificação, sinais de estruturação, partículas enfáticas” (Koch e Oesterreicher, 2013 [1985]:166). Efetivamente, vários trabalhos subordinados aos marcadores do discurso salientam a existência de um grupo de marcadores (como *bueno, mira, oye, hombre, pues, ¿sabes?, ¿no?*) utilizados prioritariamente na comunicação imediata, espontânea e coproduzida pelos interlocutores implicados, não só como procedimentos de coesão textual ou guias para a interpretação dos enunciados, mas também como elementos modalizadores e fáticos.

Segundo Brown e Yule (1999 [1983]), na conversação informal, protótipo da comunicação oral, estão presentes as funções *transaccional* (quando o objetivo é a troca de informações e o foco se situa na mensagem) e *interativa*¹⁷ (quando se tem como finalidade o estabelecimento e manutenção de relações sociais, com foco nos participantes), pelo que, durante o ato conversacional, surge a necessidade de manifestar e solicitar a cooperação assim como a atenção. Através dos marcadores discursivos é possível, precisamente, revelar o desejo de tomar ou ceder a palavra, pedir ou comunicar a concordância, expressar atitudes perante o que se diz. Alguns deles constituem, igualmente, sinais importantes de cortesia positiva ou negativa. Adicionalmente, a rapidez e falta de planificação prévia implicam a ativação de determinadas estratégias que assegurem a progressão do discurso e, por conseguinte, favorecem o uso de marcadores que, por exemplo, assinalam o início, a progressão ou o fim de um turno; anunciam a mudança de assunto; preenchem tempo para compensar dificuldades de expressão enquanto se pensa em como continuar o discurso.

¹⁷ Considerando que em vários tipos de interação pode predominar a função transaccional, David Nunan (1990) propõe o termo “interpessoal” para a fala socialmente orientada.

Segundo López Serena e Borreguero Zuloaga (2010), os marcadores do discurso que se empregam prototipicamente em textos concecionalmente orais possuem certas características em comparação com os restantes marcadores: maior polifuncionalidade, já que adquirem uma gama de funções pragmáticas mais ampla; maior variabilidade posicional; facilidade em serem colocados de modo acumulativo (*Bueno pues entonces...*); importância dos aspetos suprasegmentais na interpretação; possibilidade de constituírem enunciados independentes.

Martín Zorraquino e Portolés (1999), na sua proposta de classificação dos marcadores do discurso (ver ponto 2.1. e Anexo 1 – B), referem a existência de um grupo de partículas que surgem mais frequentemente na conversação e que denominam *marcadores conversacionales*. A propósito desta designação, os autores explicam que:

Con esta división no se pretende determinar un límite estricto entre lo conversacional y lo no conversacional: todo discurso es, en esencia, dialógico y, de hecho, muchos de los marcadores que se han incluido en los grupos precedentes pueden aparecer también en la conversación; asimismo, bastantes marcadores conversacionales se emplean a menudo en los textos escritos. Pero la conversación constituye una situación comunicativa peculiar, con propiedades específicas, que determinan, o favorecen, la presencia de una serie de marcadores. (p. 4081)

Relativamente aos marcadores conversacionais, os autores propõem a seguinte classificação:

1. marcadores de modalidade, que atualizam um conjunto de atitudes do falante perante o conteúdo das mensagens comunicadas e que incluem os seguintes grupos:
 - a. de modalidade epistémica, quando se referem a noções como a possibilidade, necessidade e evidência, incluindo os marcadores de evidência (*claro, desde luego, por supuesto, sin duda...*) e os marcadores orientativos sobre a fonte da mensagem, que permitem ao falante desresponsabilizar-se pela verdade ou falsidade da mensagem (*por lo visto, a lo parecer...*);
 - b. de modalidade deôntica, se refletem as atitudes do falante em relação a aspetos como a vontade e a afetividade (*vale, de acuerdo, bien, bueno...*);
2. marcadores enfocadores da alteridade, orientados para a forma como o falante se situa relativamente ao interlocutor e que, portanto, se encontram vinculados a estratégias de

cortesia e determinam a imagem dos próprios participantes (*hombre, oye, mira, vamos...*);

3. metadiscursivos conversacionais, que refletem o esforço realizado pelos falantes para formular e estruturar a conversação, servindo, por exemplo, para alternar ou manter os turnos (*ya, sí, bueno, eh...*).

Numa perspectiva enquadrada na Análise Conversacional, Antonio Briz (2001 [1998]) classifica os marcadores do discurso utilizados na conversação coloquial em conectores pragmáticos de tipo argumentativo e conectores metadiscursivos.

Os conectores de tipo argumentativo têm como função estabelecer a conexão entre enunciados e fornecer instruções de natureza argumentativa. Marcam diversas relações (concessão, restrição, consequência, etc.) e asseguram o encadeamento dos enunciados que compõem a intervenção de um falante, como exemplificado em (4), ou do próprio intercâmbio entre falantes, como em (5). Nos exemplos seguintes, o conector *pues* introduz uma conclusão ou consequência argumentativa, ao operar sobre unidades monológicas, mas, em unidades dialógicas, constitui um marcador de um ato reativo de réplica:

(4) ¡¿Ah, no comes?!/ *pues* te morirás

(5) E: sólo tienen tortillas de porquerías/ acelgas/ cebolla/ ajos ¡qué asco!/ esta noche veo que no cenamos

D: *pues* a mí me gustan.

(exemplos de Briz, 2001 [1998]:185)

Os conectores metadiscursivos têm como função servir de apoio aos interlocutores para formularem e reformularem as suas mensagens e, ao mesmo tempo, estruturarem o discurso. Podem direccionar-se para o controlo da situação de fala, da mensagem (ordenando os enunciados) ou do contacto (cumprindo, predominantemente, funções expressivo-apelativa e fática).

Numa análise mais detalhada, López Serena e Borreguero Zuloaga (2010) distinguem três macrofunções em que se agrupam as funções dos marcadores do discurso típicos da oralidade.

Assim, a *macrofunção interacional* compreende a função de *controlo conversacional* (que se refere às estratégias de tomada de turno, de manutenção do turno, de chamada de atenção, de controlo da receção, de pedido de confirmação e de cedência de turno), a função de *contacto conversacional* (quando assinalam os movimentos interacionais do próprio ouvinte, abrangendo as estratégias de função fática e a expressão atitudinal) e a função *reativa* (ao exprimir a atitude perante o turno precedente, incluindo a reação opositiva, a reação colaborativa e o pedido de explicação). Em segundo lugar, a *macrofunção metadiscursiva* abarca a função de *estruturação da informação* (referente à ordenação do discurso; à demarcação discursiva, que inclui a mudança de tópico, a introdução de uma digressão e a recapitulação; e à focalização) e a função de *formulação linguística* (relativa à ilação e à reformulação, que, por sua vez, comporta a reformulação explicativa, a recapitulação, a reconsideração ou retificação e o distanciamento). Por fim, a *macrofunção cognitiva* inclui a função *lógico-argumentativa* (em que se distinguem as funções argumentativas coorientadas – como a aditiva, a consecutiva, a causal, a final e a exemplificativa – das funções argumentativas antiorientadas – como a contra-argumentativa e a de minimização da relevância informativa), a função *inferencial*, a função *modalizadora da enunciação* (que compreende as funções atenuadora e de compromisso com a verdade do enunciado).

Em síntese, o discurso oral, sobretudo na atividade conversacional, propicia o emprego de uma grande variedade de marcadores discursivos, que cumprem diversas funções. Assim, na análise, tal como no ensino, dos usos orais, deve-se ter em atenção um conjunto de marcadores específicos da oralidade que, praticamente, estão ausentes da linguagem escrita (exceto em transcrições de textos orais ou em diálogos na ficção narrativa) – isto é, os marcadores conversacionais –, bem como qualquer outro que seja utilizado na oralidade, apesar de não ser exclusivo desta.

3. O ensino dos marcadores do discurso

3.1. Dificuldades

Enquanto a análise e descrição dos marcadores do discurso se revela uma tarefa de significativa complexidade, o seu ensino constitui, de igual modo, um desafio que apresenta inúmeras dificuldades ao professor de espanhol como língua estrangeira. Para um falante nativo, trata-se de um elemento do discurso que emprega de forma espontânea e pouco consciente; contudo, para um estrangeiro, não é uma tarefa simples compreendê-los e usá-los de modo adequado, tendo em conta as intenções dos interlocutores, a situação e o contexto linguístico.

Um primeiro conjunto de problemas decorre, seguramente, da própria natureza dos marcadores. Em primeiro lugar, é necessário recordar que estas expressões não podem ser definidas em termos conceptuais, isto é, não possuem significado denotativo ou referencial. Para Estrella Montolío Durán (2008 [1998]:114), este facto, por si só, basta para explicar “por qué es tan difícil para un hablante no nativo manejar con soltura los conectores y, en general, los marcadores discursivos en una lengua extranjera”. Para Ana Vígara Tauste (1994), os marcadores conversacionais (que denomina *expresiones de carácter fático*), sobretudo os destinados à manutenção do uso do canal, são as expressões mais difíceis de aprender e de ensinar a um estudante estrangeiro de espanhol. A autora acrescenta que:

por no poder identificarlas inequívocamente con un determinado significado, son difícilmente sistematizables y requieren un aprendizaje oral activo y natural (en la interacción conversacional) y un cierto desarrollo de la competencia comunicativa en el hablante (p. 302)

Por outro lado, a polissemia e multifuncionalidade dos marcadores (Llamas Saíz e Martínez Pasamar, 2007), a sua difícil sistematização e classificação, a natureza variada (Nogueira da Silva, 2012) e a dependência relativamente ao contexto linguístico e situacional (Martí Sánchez, 2013) impedem uma perceção clara, por parte do docente. A tradução, uma das estratégias mais usadas por professores e alunos para verificar a compreensão de um termo ou

completar uma explicação, é um recurso pouco eficaz, sobretudo no caso dos marcadores conversacionais, típicos da interação oral. Perante esta situação, o professor poderá sentir dificuldade em explicar estas unidades do discurso convenientemente e sem simplificações excessivas, em caracterizá-las nas dimensões sintática, semântica e pragmática, e em distinguir marcadores de significado semelhante (Corral Esteve, 2009). A complexidade inerente a estas expressões manifesta-se, igualmente, nas funções que desempenham no controlo do discurso e da atenção do recetor bem como na verbalização de emoções, o que, segundo Manuel Martí Sánchez (2008), exige um nível muito alto de maturidade linguística, comunicativa e mental.

Um segundo conjunto de problemas está diretamente relacionado com o primeiro e refere-se à grande diversidade de estudos teórico-descritivos, que seguem metodologias e princípios distintos e com propostas de análise e classificação bastante díspares. Como consequência, não só estes trabalhos de carácter mais académico, como também manuais ou outras obras com fins didáticos refletirão, no discurso dos professores, alguma arbitrariedade e ambiguidade (Nogueira da Silva, 2012). Assim, perde-se o rigor desejável de uma terminologia fundamentada, correta e coerente, o que dificilmente ajudará a enquadrar a questão com clareza.

Considerando um terceiro ponto de vista, as próprias atitudes dos docentes podem constituir um obstáculo ao ensino dos marcadores do discurso. Sobretudo um professor nativo pode ficar surpreendido com as análises detalhadas e complexas de um aspeto do discurso que, à primeira vista, lhe parece simples e pouco relevante. Na verdade, em algumas situações podem ser omitidos, por não possuírem significado denotativo. Do mesmo modo, como realça Manuel Martí Sánchez (2008), o uso correto dos marcadores implica o conhecimento de variados aspetos, como a entoação, a posição, o registo, as combinatórias mais frequentes e outras propriedades de seleção. Nesse sentido, analisar as partículas do discurso parecerá uma tarefa demasiado teórica (Corral Esteve, 2009), justificável no ensino universitário, numa aula de linguística, mas não numa aula de língua, em que se privilegia a comunicação. Adicionalmente, pode existir a noção de que a única função destas expressões é assegurar a coesão e a coerência na elaboração de textos escritos, esquecendo outras funções essenciais, tanto na interpretação como na expressão e interação orais. Por outro lado, subsiste a crença de que, como estes conteúdos são adquiridos naturalmente com a prática, trabalhá-los na aula de ELE não é uma prioridade (Gozalo Gómez e Martín Rodríguez, 2008). Esta opinião implica, geralmente, um grande ceticismo acerca das vantagens do ensino explícito destas unidades, pois só poderiam ser aprendidas em contexto de imersão (Corral Esteve, 2009).

Dos três aspetos anteriores derivam alguns problemas relacionados com a gestão da interação em sala de aula, como o facto de, nas atividades promovidas, existir uma certa artificialidade aliada a um *input* muito limitado, visto que os interlocutores são os próprios alunos (Nogueira da Silva, 2011a). Conjuntamente, em atividades de produção oral, é mais difícil corrigir erros respeitantes ao uso dos marcadores do discurso do que questões gramaticais ou lexicais.

Um quinto conjunto de problemas prende-se com a escassez de estudos acerca da didática dos marcadores do discurso. Como reconhece Fuentes Rodríguez (2010), numerosos trabalhos realizados no âmbito da Linguística Aplicada defendem o ensino destas partículas, procurando descrever alguns dos seus funcionamentos, sem, contudo, apresentarem propostas concretas. Assim, ainda que tenha disponibilidade para aprofundar os seus conhecimentos nesta matéria, o professor depara-se com uma considerável variação terminológica e classificatória e com a quase ausência de materiais a que possa recorrer. Os próprios manuais, como analisaremos posteriormente, dada a sua importância no processo de ensino-aprendizagem, revelam-se pouco úteis, tanto para professores como para alunos. Outro recurso que poderia auxiliar a compreensão dos marcadores e que poderia, inclusivamente, ser explorado na sala de aula é o dicionário (Martín Zorraquino, 2005; Vázquez Veiga, 2008); porém, apesar de já existirem dicionários especializados em partículas discursivas com descrições bastante completas, a maioria dos dicionários monolíngues e bilingues facultam informações insuficientes e, por vezes, confusas. Este facto é facilmente verificável se consultarmos alguns dos dicionários portugueses¹⁸.

¹⁸ A título de exemplo, o dicionário *Porto Editora*, disponível em www.infopedia.pt, correspondente às versões em papel de dimensão média destinadas principalmente ao mercado escolar, sugere as seguintes traduções:

pá [...] *interjeição* (queda, choque) ¡paf! , **o que se passa contigo, pá?** *coloquial* ¿qué pasa contigo, tío?
pois *conjunção* 1. pues, 2. por lo tanto, 3. entonces, 4. sin embargo *advérbio* 1. sí, claro, por supuesto, 2. pues [...]
pronto *adjetivo* 1. listo, 2. preparado, 3. (resposta) pronto, rápido; *interjeição* 1. vale, 2. venga, no pasa nada [...]
portanto *conjunção* por (lo) tanto, así que, por consiguiente [...]

(*Dicionário Português-Espanhol*)

bueno [...] *advérbio* 1. pode ser, está bem, OK ¿vienes conmigo al cine? - **bueno** vens comigo ao cinema? - pode ser; 2. pronto **bueno, ya está bien** pronto, já está bem [...]
nada [não descreve o marcador discursivo “(y/pues) nada”]
pues *conjunção* pois ¡pues claro! pois!

(*Dicionário Espanhol-Português*)

Sem ter como objetivo questionar a qualidade desta obra (que, noutras ocasiões, é útil e esclarecedora), percebe-se que, para alguns dos marcadores do discurso mais utilizados na oralidade, em espanhol e português, seria importante acrescentar informação contextual e de registo, fornecer mais exemplos, propor novas traduções.

Por fim, Antonio Nogueira da Silva (2010b) assinala a própria aprendizagem da língua levada a cabo por professores não nativos, muitos dos quais, à semelhança dos seus alunos, aprenderam espanhol na sala de aula e possuem pouca prática no uso dos marcadores.

Em resumo, os obstáculos que se colocam no ensino-aprendizagem dos marcadores do discurso na aula de ELE manifestam-se de diversas maneiras e obrigam a uma reflexão acerca das suas causas e de possíveis soluções. De um modo sintético, exponho as seguintes propostas para fazer face a cada grupo de problemas mencionados:

1. A consulta de algumas obras de referência, de dicionários de partículas discursivas e artigos dedicados a esta temática permitirá ao docente, incluindo o nativo, clarificar as características gerais e específicas destas unidades. Além do mais, poderá ser útil delimitar e analisar com mais detalhe um *corpus* de marcadores considerados mais relevantes segundo a frequência de uso e tendo em conta a língua materna dos estudantes. Esta reflexão contínua e progressiva poderá ter como ponto de partida textos escritos e orais autênticos representantes de uma larga variedade discursiva.

2. A coerência terminológica poderá ser alcançada se, da reflexão proposta no ponto anterior, o docente se concentrar prioritariamente em questões descritivas do modo de uso dos marcadores e dos contextos possíveis. Como base teórica para a classificação destas unidades poderá seleccionar a proposta de Martín Zorraquino e Portolés Lázaro (1999), que encontrou bastante aceitação no meio académico, ou, em alternativa, a de Martí Sánchez (2013), próxima do que se expõe no PCIC. Recorde-se, também, que, pedagogicamente, a simplicidade não se opõe ao rigor¹⁹; por esse motivo, é preferível seleccionar um número reduzido de termos metalinguísticos e privilegiar as descrições funcionais. Por outras palavras, é importante que o aluno saiba que o marcador *por cierto* se usa para introduzir, numa conversa, uma informação ou um comentário que se desvia da ideia principal e que não possui qualquer relação com expressões como “certamente” ou “decerto”; pelo contrário, não é relevante (talvez nem desejável) que o aluno o classifique como um “marcador estruturador da informação digressivo”.

¹⁹ As palavras de Carmen Llamas Saíz e Concha Martínez Pasamar (2007) revelam-se particularmente acertadas:

Efectivamente, el profesor debe contar con una sólida formación lingüística y, por supuesto, con la capacidad de acudir a aquellas fuentes que puedan ayudarle en ese conocimiento. No obstante, lo principal es ofrecer la explicación oportuna a las características del alumno y a la fase de aprendizaje en que este se encuentre. Por ello resulta obvio a cualquiera con un mínimo de experiencia docente que una respuesta completa y prolija acerca de un aspecto conversacional puede resultar contraproducente casi en todos los casos (p. 750)

3. Ao aprofundar o conhecimento sobre os marcadores do discurso e ao refletir sobre os argumentos a favor do seu estudo (§ 3.2.), qualquer professor reconhecerá as vantagens de um trabalho programado e sistemático, que desenvolva a consciência do aluno, sem pretensões de substituir a necessidade de este interagir com nativos em situações reais:

Más eficaz para un aprendiz extranjero es adquirirlas [estas unidades] en un contexto de inmersión, de modo especial las más vinculadas a la lengua coloquial. Sin embargo, la instrucción formal sirve para ampliar los contextos, reforzar su conciencia de hablante y así enriquecer los estímulos que recibe el estudiante en su contacto con la lengua meta. (Martí Sánchez, 2013:6)

Na base deste trabalho, poderá estar o princípio “(quase) tudo o que pode ser aprendido pode (ou deve...) ser ensinado”. Para colmatar a falta de oportunidades de interação em situações reais com falantes nativos, o aluno necessitará de, além de atividades de sensibilização e análise, um contacto intensivo com mostras de língua em textos de diferentes tipologias e suportes (o material audiovisual revela-se particularmente benéfico), de encontrar no discurso do professor um modelo de uso dos marcadores, de redigir textos e participar em atividades de interação oral, em que possa praticar estas expressões.

4. A questão da correção de erros ou inadequações no uso dos marcadores poderá encontrar diferentes soluções, dependendo da ocasião. Por vezes, poderá não ser produtivo ou relevante interromper o aluno ou sequer comentar o erro posteriormente. Em situações de diálogo com o professor, este poderá simplesmente apresentar a forma correta ou reformular o enunciado do aluno, corrigindo o erro. Em atividades de interação oral, o docente poderá tomar nota de algum caso interessante e abordá-lo num momento seguinte ou, inclusivamente, gravá-las para, através da audição e/ou da leitura de uma transcrição, chamar a atenção para um determinado facto.

5. Na II Parte deste trabalho, oferece-se uma síntese de estudos subordinados à didática dos marcadores discursivos e de propostas de atividades, bem como materiais, que poderão servir de base de trabalho. Mesmo os manuais que não abordam de modo explícito este tema possuem, por vezes, materiais interessantes, que poderão ser explorados nesta perspetiva.

6. Por último, o estudo referido no ponto 1 tornará, certamente, o professor não nativo um utilizador dos marcadores do discurso mais competente e consciente dos seus múltiplos usos, dos

contextos mais adequados e das *nuances* de sentido que comportam. Com vista a ativar estes conhecimentos, é conveniente que pratique estas expressões no seu discurso diário na sala de aula e em interações frequentes com falantes nativos, quando possível. O facto de partilhar a língua materna com os alunos é, por outro lado, uma vantagem, já que lhe permite adaptar o seu discurso às necessidades dos estudantes, destacando determinadas palavras, esclarecendo termos novos, antecipando dúvidas.

3.2. Justificação

Dadas as dificuldades significativas que se indicaram na secção anterior, cumpre determinar se o ensino dos marcadores do discurso é desejável ou mesmo possível. Em caso afirmativo, impõe-se uma mudança nas práticas letivas, já que, como assinalam López Vázquez e Otero Doval (2009), este elemento fundamental do discurso tem uma presença escassa, insuficiente, nas salas de aulas, onde são preponderantes os aspetos culturais, lexicais e da gramática oracional. A questão coloca-se, sobretudo, a nível dos marcadores conversacionais, pois os restantes há muito se estabeleceram no ensino da escrita, devido ao seu papel na coerência e coesão dos discursos. Na perspetiva de Ana María Vigara Tauste (1994), na aula de ELE deve-se recorrer ao estudo da língua oral e de textos orais reais com o objetivo primordial de promover a comunicação oral do aluno em circunstâncias reais da vida quotidiana; todavia, a propósito das *expressões de função fática*, Vigara Tauste (1994:306) interroga-se: “quizá la dificultad que introducen en la clase de ELE no compense el esfuerzo didáctico al que seguramente obligarían”.

Tal questão não é inteiramente ilegítima, uma vez que, embora existam estudos empíricos que comprovem os benefícios da instrução explícita dos marcadores do discurso no seu uso (ver, por exemplo, Hernández e Rodríguez-González, 2013), as metodologias utilizadas (geralmente, os grupos estudados são pequenos e constituídos por adultos, o ensino é intensivo, os materiais e as estratégias nem sempre são claros, os discursos trabalhados são escritos) obrigam a alguma prudência relativamente às conclusões a extrair. Isto significa que devemos questionar outros aspetos, essencialmente:

a) Em língua espanhola, o uso adequado dos marcadores do discurso é um elemento relevante nas práticas discursivas de produção e compreensão escritas e orais?

b) Em caso afirmativo, um estudante de espanhol como língua estrangeira adquire este domínio apenas em situações de interação *real*, fora da sala de aula, ou esse uso pode ser potenciado através da aprendizagem explícita?

Relativamente à segunda questão, a generalidade dos autores citados neste trabalho acredita nos benefícios de um ensino intencional dos marcadores do discurso, ainda que se reconheça que o uso destas partículas de uma forma intensiva (como em contextos de imersão) conduza a uma aquisição mais consolidada. No entanto, não é o que se verifica em todos os aspetos de uma língua estrangeira? Tenhamos, ainda, em consideração que, devido ao seu significado de processamento, os marcadores tornam-se pouco salientes para um não nativo, visto que a atenção deste estará focada, sobretudo, em palavras com significado denotativo. Deste facto decorre que, se não houver uma consciencialização dos marcadores, mesmo que haja uma experiência de imersão linguística, é plausível que o repertório deste falante seja bastante restrito e repetitivo, uma imitação dos marcadores que, pela frequência e expressividade, mais lhe chamaram a atenção.

Quanto à primeira questão, a resposta é, incontestavelmente, afirmativa. María Antonia Martín Zorraquino (1999:55), uma das maiores especialistas em marcadores do discurso em espanhol, é categórica: “si se quiere adquirir una competencia plena de la segunda lengua, entonces el estudio de los marcadores es absolutamente necesario”.

Os argumentos que sustentam esta posição são consistentes e variados.

Em Martín Zorraquino (2005), apresentam-se quatro aspetos que legitimam o lugar dos marcadores do discurso na aula de ELE. Primeiramente, estas unidades desempenham diversas funções discursivas, como conexão, reformulação, ordenação, comentário, realce e controlo da interação. Por este motivo, contribuem para a construção do sentido do próprio discurso. Em segundo lugar, o seu uso adequado é fundamental para o domínio dos princípios que regulam a interação entre os falantes e entre estes e o contexto. Por outro lado, a ocorrência dos marcadores do discurso não é um fenómeno raro; pelo contrário, a sua frequência é bastante elevada, assim como o número de aceções e os matizes de sentido. São também um importante recurso para manifestar a subjetividade do falante e constituem marcas de expressividade e dinamismo na comunicação. Em quarto lugar, trata-se de uma área problemática na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, porquanto os erros não são escassos (e, poderia observar-se, a sua produção espontânea é, entre os estudantes estrangeiros, reduzida). Nogueira da Silva (2012) acrescenta a este argumento o facto de que, segundo trabalhos experimentais (por exemplo,

Lahuerta Martínez e Pelayo, 2003), um uso *marginal* dos marcadores – isto é, um uso pouco adequado, tendo em consideração as expectativas do leitor em função do contexto – provoca dificuldades de compreensão ao guiar erroneamente as interpretações de certos conteúdos informativos. Assim, os erros gerados por um mau domínio dos marcadores podem ser fonte de incompreensão e equívocos.

A partir deste último argumento e do primeiro de Martín Zorraquino, convém mencionar que o conhecimento correto dos marcadores implica a extração das inferências necessárias a uma interpretação adequada das instruções (por exemplo, argumentativas ou sobre a estrutura da informação) que o interlocutor pretende transmitir (Díez Domínguez, 2006; Martí Sánchez, 2008).

Outro aspeto que merece atenção é referido em Fernández Barjola (2008), num estudo sobre a didática dos marcadores de reformulação. Para a autora, a aquisição destes marcadores é de grande utilidade, dado que melhora a competência discursiva dos alunos e, de um modo geral, a competência comunicativa. Na realidade, reformular constitui uma estratégia discursiva que demonstra um elevado controlo sobre a comunicação, uma vez que o falante procura expressar as suas palavras de forma diferente (retificando, explicando, recapitulando, distanciando-se do que afirmou), com a preocupação de lhes conferir maior adequação à intenção comunicativa ou resolver eventuais dificuldades de compreensão manifestadas pelo interlocutor.

Um argumento adicional a favor da presença dos marcadores do discurso na aula de ELE é a sua vinculação às estratégias de cortesia verbal (Martín Zorraquino, 2001). Na verdade, o uso competente dos marcadores veicula a ideia de cooperação e menor rispidez, por transmitir estados de espírito, uma atitude de solidariedade, informações sobre o desejo de tomar ou ceder a vez, de prosseguir a interação, de mudar de tema ou de o manter. Por outro lado, na situação contrária, produz-se uma sensação de brusquidão, incongruência e desorientação (Landone, 2012; Gozalo Gómez, 2013).

Francisco Matte Bon (2010 [1986]), num artigo sobre as implicações de uma abordagem comunicativa na análise gramatical, compara, a dado momento, dois diálogos em tudo semelhantes, exceto no facto de que um não possui marcadores conversacionais²⁰. Matte Bon conclui que, apesar de serem bastante semelhantes, o diálogo que contém marcadores revela amabilidade, enquanto o outro mostra aborrecimento. A esta observação relacionada com a questão da cortesia o autor acrescenta:

²⁰ O autor utiliza o termo “operadores [...] considerados como expletivos”. Recorde-se que o texto original é de 1986.

Al ayudar a nuestros alumnos a aprender a comunicarse en español será indispensable que insistamos mucho en estos aspectos para que lleguen a expresarse de manera espontánea y adecuada, empleando todos los PUES, QUE, ES QUE, etc. necesarios en los momentos adecuados. (p. 95)

A noção de espontaneidade na comunicação oral é, sem dúvida, pertinente, pois, nos níveis iniciais, dificilmente um falante de uma língua estrangeira consegue participar autonomamente e sem uma preparação prévia numa conversa informal²¹. Os conhecimentos do mundo, o domínio do léxico, das estruturas gramaticais e das funções comunicativas necessários, os fatores emocionais serão, sem dúvida, aspetos fundamentais para que o aluno se sinta capaz de intervir ativamente, comportando-se como se comportaria na sua língua materna (ou como se comportaria um falante nativo do idioma espanhol). No entanto, esta espontaneidade talvez seja possível apenas depois de alcançadas duas características, que poderemos relacionar com um último argumento a favor do ensino dos marcadores do discurso: a aprendizagem destas unidades – em especial, dos marcadores conversacionais – contribui consideravelmente para a *fluência* comunicativa e para a *naturalidade* do discurso (Martí Sánchez, 2008; Fernández González, 2011). Embora aparentem ser dois termos vagos, subjetivos, de significado impreciso, a fluência e a naturalidade são, sem dúvida, indicadoras de uma competência comunicativa desenvolvida. Inclusivamente, a fluência é um dos critérios mais usado em provas de avaliação do nível de competência oral de um estudante de uma língua estrangeira e, além disso, serve como instrumento de verificação do progresso na aprendizagem. À fluência podemos associar uma certa velocidade no discurso, com pausas, interrupções e hesitações, sobretudo em momentos de transição, geralmente preenchidas e não demasiado frequentes²² (Thornbury, 2005). Um falante fluente é capaz de produzir turnos mais curtos ou mais longos, de acordo com o exigido pela situação concreta, e demonstra eficiência na planificação e na produção do discurso, praticamente em simultâneo. Para alcançar esse objetivo, deverá (não só, mas também) saber fazer uso de

²¹ Num estudo sobre a conversação entre aprendentes de nível intermédio-alto, García García (2005) conclui que, mesmo em níveis mais avançados, os alunos revelam dificuldade em fazer reformulações, apelar ao ouvinte, tomar a iniciativa na conversa (por exemplo, na escolha do tema), interromper ou tomar a palavra, aspetos em que o domínio de certos marcadores do discurso seria, certamente, útil.

²² Habitualmente, as interrupções nas produções orais provocam nos alunos a sensação de insucesso na comunicação e, consequentemente, ansiedade. Porém, o objetivo a atingir não deverá ser um discurso contínuo e sem qualquer pausa, mas sim um ritmo menos sincopado, com as pausas necessárias e nos momentos adequados.

marcadores que preenchem de forma adequada as pausas (nomeadamente, para planificar a intervenção), que manifestam a subjetividade de um modo expressivo e que regulam a comunicação. Relativamente à noção de naturalidade, esta é ainda mais difícil de descrever de modo totalmente objetivo; porém, estará certamente relacionada com o registo, com a seleção do léxico e das estruturas sintáticas e com os princípios da cooperação, da relevância e da cortesia. Sendo os marcadores um conjunto de palavras que ocorrem com alta frequência, sobretudo na oralidade e no registo informal, a sua omissão torna o discurso pouco natural, por vezes artificialmente formal. O mesmo sucede se não se respeitarem as tendências de uso quanto ao registo, à modalidade de discurso (oral ou escrito), às possibilidades combinatórias, à posição e à prosódia.

Pelos argumentos expostos, o ensino dos marcadores do discurso na aula de ELE encontra-se plenamente justificado, já que a aprendizagem destas partículas beneficia a competência comunicativa do aluno. Mais concretamente, de acordo com o modelo de competência comunicativa propugnado no QECR (exposto em 1.2.), o uso destas partículas abrange todas as dimensões em que aquela competência se subdivide, já que implica conhecimentos de ordem lexical, morfossintática, semântica e fonológica (competência linguística), mas também relativos aos registos adequados, ao uso de exclamações e de indicadores de delicadeza, ou cortesia, (competência sociolinguística) e ainda discursivos – como a coerência, a coesão e a tomada de palavra – e funcionais (competência pragmática). Além disso, como já se mencionou, os marcadores estão também relacionados com o uso de estratégias de comunicação. Contudo, note-se que quase todas estas associações não estão explícitas no QECR, porque, efetivamente, apenas é mencionado um tipo específico de marcadores (os conetores). Em relação à coerência na oralidade (Conselho da Europa, 2001:58) e à coerência e coesão em textos escritos (Conselho da Europa, 2001:178), estabelece-se que, nos níveis iniciais, os alunos devem ser capazes de ligar palavras, grupos de palavras ou mesmo frases com conetores muito simples como “y”, “*entonces*”, “*pero*”, “*porque*”; só nos níveis C1 e C2 se espera que se usem conetores em discursos fluentes, coesos e coerentes. Esta presença discreta dos marcadores poderá explicar-se com o facto de o QECR não pretender constituir uma lista exaustiva de itens a aprender ou ensinar. No entanto, um ensino consequente com os princípios estabelecidos por este documento não deve ignorar os marcadores do discurso.

Repare-se que estes elementos são apresentados explicitamente como objeto de ensino-aprendizagem no *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006), o qual, no ensino de ELE, se assumiu como documento orientador, complementar do QECR, na medida em

que desenvolve as suas propostas, adequando-as à língua espanhola. No PCIC, os marcadores são enquadrados nas “*tácticas y estrategias pragmáticas*” destinadas à “*construcción e interpretación del discurso*”. São, ainda, referidos como unidades que intervêm na rematização, nos valores ilocutórios dos enunciados interrogativos, na modalização de intensificação ou reforço e de focalização, e de cortesia verbal atenuadora (Anexo 2).

Mais especificamente no âmbito do sistema de ensino português, tanto os programas em vigor no ensino básico (ME – DEB, 1997), como os programas do ensino secundário de nível de iniciação (Sonsoles Fernández, 2001; 2002a) e continuação (Sonsoles Fernández, 2002b; 2002c) mencionam, de modo mais ou menos explícito, os marcadores do discurso. Relativamente ao programa para o 3.º ciclo do ensino básico, são mencionados como conteúdos procedimentais aspetos que implicam o domínio dos marcadores, sendo os mais evidentes os seguintes: “identificar marcas de coesão textual” (p. 13, 17), “organizar, coerentemente e de forma coesa, as ideias expressas” (p. 14, 17), “utilizar elementos que conferem coerência e coesão ao texto” (p. 17), “reconhecer” e “utilizar indicadores de discurso que implicam mudança de tema, repetições e apoios linguísticos” (p. 13, 14, 17). São, ainda, referidos como objeto de aprendizagem determinados atos de fala, nomeadamente para “organizar o discurso” e “controlar a comunicação” (p. 22). Quanto ao programa do ensino secundário de nível de iniciação, propõe-se uma abordagem dos “usos gerais dos conectores mais frequentes”, com um “alargamento progressivo de acordo com a expressão das funções comunicativas mais frequentes” (Sonsoles Fernández, 2001:17). No que diz respeito ao nível de continuação, o programa prevê o tratamento de um conjunto bastante alargado de conectores: de adição, contraste e concessão, causa e efeito, alternância, exemplificação, condição, explicação, início e finalização de discurso, enumeração, correção, continuação e tematização (Sonsoles Fernández, 2002b:18-19). Como se constata, a lista de expressões a trabalhar nas aulas é bastante completa e abrange marcadores do discurso propriamente ditos e conectores oracionais. Por outro lado, é interessante verificar a inclusão de marcadores conversacionais, nomeadamente com o papel de iniciar ou encerrar uma intervenção.

Numa perspetiva global, os programas de espanhol em Portugal adiam para o nível intermédio (ensino secundário – nível de continuação) um ensino mais explícito dos marcadores discursivos. De facto, este será o nível mais adequado para o fazer, dada a complexidade destas unidades assim como a necessidade de trabalhar muitos outros aspetos da língua nos níveis iniciais. Contudo, como vários autores assinalam (Vigara Tauste, 1994; Balibrea Cárceles, 2004; Llamas Saíz e Martínez Pasamar, 2007; Gozalo Gómez e Martín Rodríguez, 2008; Nogueira da Silva, 2010a; Fumadó Abad, 2013), seria apropriado introduzir, progressiva e sistematicamente, os

marcadores desde as primeiras fases de ensino, tendo em conta a frequência de uso e o nível de domínio da língua, pois é pouco provável que o estudante comece a utilizá-los com naturalidade três ou quatro anos depois de iniciar a aprendizagem do espanhol. Recorde-se que o PCIC partilha desta opção, propondo, para os primeiros níveis, o estudo de marcadores como *y, también, pero, primero, luego, después, por ejemplo, oye, mira*.

Posto isto, e se atendermos, igualmente, ao facto de que a maioria dos estudantes termina a aprendizagem da língua antes de alcançar um nível intermédio, de utilizador independente²³ (nível B, na escala de níveis de referência do QECR), conviria promover o ensino dos marcadores do discurso desde os níveis iniciais.

3.3. O tratamento dos marcadores do discurso nos manuais de ELE

O já extenso e importante conjunto de trabalhos que se levaram a cabo nas últimas décadas dedicados ao estudo das propriedades e do funcionamento dos marcadores do discurso contribuiu, sem dúvida, para um conhecimento mais completo e rigoroso destas expressões. Por outro lado, tornou-se evidente que, dado o seu papel na organização da estrutura discursiva e na orientação das inferências que têm lugar durante a comunicação, a sua aprendizagem na aula de ELE poderá desenvolver as competências discursiva e pragmática dos aprendentes. Por estes motivos, seria de esperar que os manuais de espanhol para estrangeiros refletissem, nas suas propostas didáticas, os novos conhecimentos fornecidos pela investigação realizada no seio da linguística hispana, de forma a orientar e auxiliar a prática dos docentes. Contudo, são vários os autores que, partindo quer de observações mais ou menos empíricas ou de carácter pouco sistemático, quer de análises bastante exaustivas, alertam para o facto de que os manuais de ensino de espanhol para estrangeiros não favorecem a aprendizagem dos marcadores do discurso.

De facto, María del Camino Garrido Rodríguez (2000) assinala que a maior parte destas

²³ Segundo o relatório “La enseñanza de la lengua española en Portugal – Curso 2012/13”, da *Consejería de Educación* (disponível em http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/informe-el-espa-ol-en-portugal-2012-2013/informe%20el%20espa%C3%B1ol%20en%20portugal_%202012%202013.pdf), o número de alunos matriculados em Espanhol no ensino secundário, no ano letivo 2012/13, era de 30 743, enquanto no 3.º ciclo 77 275 alunos frequentavam a disciplina. Esses cerca de 30 mil alunos correspondem a alunos de nível inicial ou de continuação.

obras se centra na gramática oracional e raras vezes presta atenção ao discurso; o tratamento dos conectores é pouco sistemático e as classificações são ambíguas. Mais recentemente, Cristina Corral Esteve (2009, 2011) identifica oito falhas que os manuais de ELE apresentam no que respeita ao ensino dos marcadores: falta de atenção adequada em termos de tempo e espaço que se lhes dedica; tratamento destas unidades somente em níveis avançados; presença de exercícios que necessitam, claramente, de uma explicação baseada na tradução (e não na reflexão); carência de uma terminologia consistente, clara e em que se diferencie forma de função; caracterização superficial e fundada unicamente em aspetos lexicais e gramaticais; foco na gramática oracional; poucas referências a marcas de registo; e mínima contextualização. A autora destaca, ainda, a falta de materiais auxiliares para o professor e considera que a prática é insuficiente.

Estas constatações têm sido confirmadas por estudos de maior profundidade. Deste modo, Marcella la Rocca (2011), ao analisar 6 métodos ELE²⁴ constituídos por manuais de vários níveis, publicados entre 1999 e 2010, concluiu que, em geral, independentemente da orientação metodológica, o tratamento destas partículas não é claro nem coerente; muitas destas obras preferem um tratamento implícito, sem uma clara opção teórica ou terminológica, sobretudo nos primeiros níveis; existe uma simplificação excessiva ou uma perspetiva exclusivamente gramatical; não se procede à distinção entre marcadores conversacionais e marcadores do uso escrito; não são tidos em conta os géneros discursivos nem as tipologias textuais; é privilegiado o termo “conector”, enquanto a palavra “marcador” é usada, infundadamente, para referir expressões temporais e espaciais. Para la Rocca, tais conclusões não são, de modo algum, surpreendentes, dada a relativa novidade, complexidade e amplitude do tema, assim como a coexistência de diversas linhas teóricas que propõem diferentes terminologias.

Antonio Nogueira da Silva, ao analisar manuais de nível B2 (Nogueira da Silva, 2010a; 2010b) verifica que poucos fornecem informações sobre os registos de língua, os géneros e tipos textuais. Os ordenadores (marcadores incluídos nos estruturadores da informação) constituem o grupo mais representado, com descrições, em geral, adequadas. Os conectores, sobretudo os contra-argumentativos, estão, também, bastante presentes. O facto de, em níveis mais avançados, a argumentação ocupar um relevo cada vez maior na programação das aulas de ELE explica a preocupação com o tratamento de mecanismos de coerência e coesão que operam nos textos argumentativos, entre os quais expressões como *en primer lugar, por una parte, por otra parte, además, por tanto, en consecuencia, en cambio, sin embargo*. Relativamente aos reformuladores,

²⁴ A autora partiu de uma amostra inicial de 21 métodos e seleccionou aqueles que, apresentando o tema de uma forma explícita, seguissem metodologias distintas.

o autor considera que seria vantajoso explorá-los com mais detalhe, uma vez que permitem comunicar com mais exatidão, corrigir informação transmitida na interação oral e evitar mal-entendidos, constituindo, por este motivo, uma estratégia discursiva de grande utilidade. Quanto aos operadores argumentativos (como *de hecho, en realidad, por ejemplo, en concreto*) e aos marcadores conversacionais (como *por supuesto, claro, efectivamente, evidentemente, de acuerdo, vale, oye, ¿sabes?, ¿no?, ¿verdad?, mira, hombre, bueno, pues*), a maioria dos manuais não lhes dedica atenção, o que torna necessariamente incompleta a abordagem destas unidades. Contudo, a conclusão mais significativa é, provavelmente, a de que nenhum dos manuais propõe qualquer atividade de prática dos marcadores conversacionais na produção oral. Em Nogueira da Silva (2011b), o autor alarga o *corpus* analisado a manuais de nível C1. Com este estudo, reforça a conclusão de que estes livros não incluem esclarecimentos sobre o uso dos marcadores em relação com os géneros e sequências textuais. Observa, ainda, que, nas informações e nos exercícios, os marcadores surgem misturados com outras unidades (expressões não gramaticalizadas e conetores sintáticos), que muitas atividades têm como objetivo simplesmente praticar o uso dos marcadores como mecanismos de coesão, esquecendo o seu papel de guiar a compreensão das inferências, e que, por último, os textos escritos são claramente privilegiados. Num artigo posterior (Nogueira da Silva, 2012), este investigador caracteriza o tratamento dos marcadores do discurso em manuais de nível C1 como bastante incompleto, com arbitrariedade e ambiguidade terminológicas, explicações ausentes ou insuficientes sobre a mobilidade sintática, a polifuncionalidade e o uso em função do registo de língua, do modo escrito ou oral e do género e sequência textual. As conclusões destes quatro estudos são desenvolvidas em Nogueira da Silva (2011a). Neste trabalho, o autor assinala, ainda, que em nenhum manual (incluindo os manuais produzidos ou adaptados para um país estrangeiro) se têm em conta aspetos contrastivos com a língua materna dos estudantes, o que poderia revelar-se bastante útil para evitar a fossilização de erros por interferência. Por fim, alguns exercícios propostos nestas obras são insuficientes ou inadequados por se cingirem ao preenchimento de espaços, por não serem precedidos de explicações ou contextualizações ou por não terem em consideração o significado dos enunciados ou textos em que surgem.

Pelo exposto, não restam dúvidas de que a maioria dos manuais de ELE não contempla um tratamento claro e sistemático dos marcadores do discurso. Perante esta realidade, impõe-se uma reflexão, por parte do professor, acerca de como abordar estas unidades discursivas. Ainda que encontre, em alguns destes livros, atividades proveitosas, enquadradas numa abordagem comunicativa e

orientadas para um uso real (sobretudo na modalidade escrita²⁵), é inevitável que procure outras propostas, que permitam ultrapassar os vários problemas, de natureza teórico-descritiva mas também pedagógico-didática, que se lhe colocam no ensino-aprendizagem dos marcadores.

²⁵ Relativamente à oralidade, existem já diversos manuais que promovem implicitamente a aprendizagem dos marcadores do discurso, ao incluí-los, de modo bastante realista, em diálogos escritos e audições.

PARTE II – APLICAÇÃO DIDÁTICA

1. Introdução

Na primeira parte deste trabalho, foi levada a cabo uma caracterização das unidades conhecidas como “marcadores do discurso”, que, nas últimas décadas, têm sido objeto de inúmeros estudos realizados a partir de diferentes perspectivas metodológicas. Aduziram-se, ainda, argumentos a favor da sua presença na aula de Espanhol / Língua Estrangeira, já que contribuem, de modo significativo, para o desenvolvimento da competência comunicativa. Contudo, apesar das orientações constantes no QEER e, de um modo mais explícito, no PCIC, a abordagem dos marcadores do discurso, como fazem notar diversos autores, revela-se uma tarefa difícil, devido, entre outros motivos já mencionados, não só à complexidade destas unidades linguísticas mas também à escassez de propostas didáticas. Perante este facto e perante um tratamento nem sempre claro e pouco sistemático por parte dos principais manuais de ELE, o professor sentirá, sem dúvida, grande insegurança relativamente aos objetivos da aprendizagem dos marcadores, às estratégias a seguir, às atividades a concretizar e aos materiais a produzir ou adotar.

Após esse enquadramento de carácter eminentemente teórico, apresentar-se-á, nesta segunda parte, um conjunto de trabalhos bastante heterogéneo (artigos académicos com princípios gerais e sugestões práticas, propostas de exercícios ou unidades didáticas publicadas *on-line*, obras de apoio ao professor ou dirigidas ao estudo autónomo do estudante...) centrado na didática dos marcadores do discurso, sobretudo tendo em vista o desenvolvimento das competências pragmática e discursiva, tanto na escrita como na oralidade. Posteriormente, proceder-se-á a uma descrição e análise de atividades que desenvolvi no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, diretamente relacionadas com o tema em apreço. Pretende-se, deste modo, proporcionar uma síntese dos aspetos mais relevantes presentes na bibliografia consultada, assim como disponibilizar materiais e atividades que facilitem a abordagem destes elementos do discurso.

2. O ensino dos marcadores do discurso: modo de operacionalização

Qualquer professor que se proponha incluir na sua prática letiva o tratamento dos marcadores do discurso sentirá, seguramente, a necessidade de consolidar os seus conhecimentos sobre estes elementos, recorrendo aos estudos de carácter teórico e descritivo que se encontram à sua disposição. Complementarmente, o professor não nativo (que, além do mais, não exerce, habitualmente, o seu trabalho num contexto de imersão) precisará de um esforço adicional no sentido de desenvolver as suas próprias competências, com o objetivo de fazer um uso natural e frequente destas partículas no dia a dia e constituir-se, assim, também neste domínio, como um modelo para o aluno, através das suas práticas discursivas na sala de aula.

No entanto, sendo essencial que o docente possua bases linguísticas sólidas acompanhadas de um conhecimento científico, consistente e fundamentado, do que pretende levar o aluno a aprender, bem como das razões que justificam as suas opções metodológicas, não é menos importante que reflita acerca de como adequar esse conhecimento ao ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Neste contexto, a linguística aplicada, enquanto disciplina mediadora entre a investigação teórico-descritiva e a atividade prática, orientada para a resolução de problemas (Isabel Santos Gargallo, 1999), presta um contributo decisivo. Na verdade, encontramos no seio das universidades espanholas, entre alguns dos mais destacados especialistas na área dos marcadores discursivos (como Portolés Lázaro, Martín Zorraquino, Fuentes Rodríguez, Martí Sánchez e Pons Bordería), uma atenção particular ao modo como as investigações neste campo podem auxiliar o ensino do idioma espanhol como língua estrangeira. Por exemplo, na obra fundamental *Marcadores del discurso*, de José Portolés Lázaro (2001 [1998]), a descrição destas unidades e os abundantes exemplos podem facilmente ser adaptados para a construção de materiais didáticos. Adicionalmente, para reforçar a vertente prática do seu estudo, o autor incluiu, na 2.^a edição, exercícios de reflexão sobre os usos dos marcadores, que podem, igualmente, ser aproveitados, eventualmente com adaptações, na apresentação destes conteúdos.

Outro exemplo bastante recente e significativo é o caso do volume monográfico coordenado por Loureda Lamas e Acín Villa (2010a), que congrega as visões de eminentes linguistas sobre os atuais desenvolvimentos nos estudos acerca dos marcadores do discurso. Num capítulo inteiramente dedicado à perspetiva da linguística aplicada, da responsabilidade de Catalina Fuentes Rodríguez (2010), defende-se, antes de mais, a necessidade de se empreender uma descrição exaustiva destes elementos, dado que a investigação, apesar de ser já bastante

considerável²⁶, permanece incompleta em alguns aspetos. Cumprida esta rigorosa análise, deve-se proceder à delimitação dos possíveis campos de aplicação destes conhecimentos²⁷, do que dependerão as metodologias a seguir. No que diz respeito à didática das línguas estrangeiras, Fuentes Rodríguez apresenta algumas sugestões gerais, que poderão nortear a prática docente. Para a autora, o professor deve relacionar, de modo progressivo, os conetores²⁸ com a estratégia ou função discursiva (respondendo às perguntas: *para que servem?* e *o que transmitem?*), bem como com o tipo de texto, chamando a atenção para o uso correto da pontuação. Por outro lado, deve desenvolver atividades que promovam o reconhecimento, a interpretação e a produção de textos escritos e orais adequados a diferentes interlocutores e situações comunicativas (por exemplo, textos jornalísticos, textos publicitários, discursos políticos, textos literários e programas televisivos de vários tipos: informativos, de entretenimento, debate, entrevista...). Relativamente aos exercícios de produção, a autora sugere que, a partir dos modelos apresentados, os alunos redijam um anúncio, uma candidatura a um emprego, uma notícia, um texto de opinião e que improvisem duas conversas, uma formal e outra coloquial, utilizando conetores, ao que se seguirá uma reflexão acerca do uso. Poderão, igualmente, ser proveitosos os exercícios de comutação destes elementos — para verificar as possíveis alterações de sentido — e de correção de erros — em que os discentes procuram detetar usos incorretos de marcadores discursivos em textos alterados.

Um dos trabalhos comentados por Fuentes Rodríguez é o artigo de María del Camino Garrido Rodríguez (1999), em que a autora propõe uma abordagem dos conetores pragmáticos, dirigida a alunos de nível avançado, que se processa em cinco passos.

Em primeiro lugar, o professor oferece uma classificação e descrição do uso destas unidades, explica brevemente o que são conetores (referindo que estas unidades que operam a um

²⁶ Refira-se, nomeadamente, a elaboração de várias obras lexicográficas dedicadas aos marcadores do discurso, de extrema utilidade para o professor de ELE, que, ao planificar o ensino destas unidades, necessita distinguir, com maior clareza, as diversas funções de um dado marcador e os contextos em que se emprega. Pela facilidade de consulta e por reunir alguns dos maiores especialistas neste âmbito, destaca-se o *Diccionario de partículas discursivas del español*, dirigido por Antonio Briz Gómez e disponível em <www.dpde.es>. Para mais informações sobre estes projetos, consulte-se González Ruiz (2010), Albelda Marco e Grupo Val.Es.Co (2005) e Martín Zorraquino (2005).

²⁷ A autora refere, além do ensino das línguas, a sociologia, a oratória (nomeadamente, a capacidade de falar em público na política, no comércio, na publicidade), a administração, a psicologia, os estudos sobre a língua gestual e sobre a aquisição linguística, os meios de comunicação e a capacidade de interpretar as mensagens criticamente.

²⁸ Na apresentação de sugestões didáticas, mencionar-se-ão os termos empregados pelos respetivos autores.

nível transacional favorecem a coerência e a coesão dos discursos e constituem um grupo heterogêneo e com múltiplos usos), expõe os seus valores fundamentais, fornece orientações para um uso adequado e apresenta um quadro-síntese com as suas funções. Em segundo lugar, os alunos encontram conectores num texto concreto (sugerindo a autora o guião de um filme, pois, por ser um registo escrito que imita as conversas quotidianas, permite identificar a multifuncionalidade destas palavras) e, com base no quadro-síntese, indicam as suas funções. Seguidamente, os discentes aplicam o uso de conectores nas suas produções em diferentes tipologias textuais, neste caso o texto argumentativo e a conversação. Posteriormente, no quarto passo, analisam-se os resultados, com base numa comparação entre os textos argumentativos e as transcrições das conversas, e extraem-se conclusões quanto aos conectores utilizados em cada género discursivo. Por último, poderão explorar-se, de outras formas, as gravações e transcrições das conversas (por exemplo, adaptando transcrições a um guião de cinema, refletindo acerca das diferenças entre os discursos escrito e oral ou acerca de aspetos gramaticais e discursivos que se revelem pertinentes).

Assim, nas propostas destas duas autoras, é de salientar o trabalho com distintos géneros discursivos, tanto escritos como orais, aliando a análise de texto à produção e à realização de exercícios dirigidos especificamente a determinados aspetos dos marcadores do discurso que se pretendem salientar. Tem-se em atenção a situação comunicativa, a relação entre os interlocutores e o carácter polifuncional destas unidades e recomenda-se uma perspetiva comparativa em relação aos seus usos em discursos escritos e orais. Evidentemente, algumas das sugestões apresentadas pressupõem um trabalho prévio, isto é, seria insensato esperar que uma análise dos marcadores do discurso bastasse para que um aluno se sentisse capaz de redigir um texto argumentativo ou de participar numa conversa informal improvisada. Por outro lado, do ponto de vista pedagógico, poderá ser mais útil explorar os vários géneros discursivos em momentos diferentes, o que não invalida que, ao abordar um novo género, se realize um confronto com outro género já trabalhado.

Alguns autores, como M.^a Pilar Marchante Chueca (2004), propõem a abordagem dos marcadores do discurso por classes funcionais. A propósito do ensino dos marcadores contra-argumentativos, Pilar Marchante expõe os passos a cumprir na elaboração de uma unidade didática enquadrada na abordagem comunicativa, constituída pela apresentação de regras gramático-pragmáticas, por exercícios de prática e por atividades de produção (oral e escrita). Assim, a sequência teria início com a explicação por parte do professor do que são marcadores contra-argumentativos e com a observação de exemplos para demonstrar regras relacionadas com a pontuação, a mobilidade sintática e o significado semântico-pragmático associado a estas

unidades. Espera-se do aluno um papel ativo, nomeadamente na sistematização das conclusões, na criação de novos exemplos e na seleção de marcadores contra-argumentativos adequados para completar frases que lhe são apresentadas. Como exercícios de aquisição e consolidação deste conteúdo, Marchante Chueca sugere, ainda, que os aprendentes encontrem exemplos desta classe de marcadores do discurso em textos literários ou jornalísticos e que analisem o seu uso. No momento de produção, poderão realizar-se discussões orais ou debates sobre temas atuais relacionados com os textos selecionados e redigir-se textos argumentativos. Como tarefa de trabalho de casa, os alunos analisam alguns dos textos elaborados por colegas, refletem sobre o uso de marcadores contra-argumentativos, escrevem comentários e, após a devolução dos textos aos respetivos autores, discutem em grupo as falhas. Ao professor caberá corrigir a versão reescrita.

Relativamente ao estudo dos marcadores de reformulação, María Inmaculada Fernández Barjola (2008) preconiza uma intervenção sequenciada, com atividades integradas em unidades didáticas de maior alcance, em que os alunos dispõem já dos conteúdos lexicais e gramaticais necessários para compreenderem os textos selecionados e para produzirem as suas exposições e argumentações, em articulação com os conteúdos funcionais que se revelem pertinentes. A autora propõe uma atuação desenvolvida em quatro momentos²⁹.

Na *fase de motivação/sensibilização*, para tornar os alunos conscientes da importância destas unidades, o professor apresenta um texto autêntico, literário ou não, ao qual se retiraram os marcadores do discurso, colocando questões de compreensão. Em seguida, fornece o texto original, para que, do confronto dos dois, se comprove o papel destas partículas para o entendimento das ideias do texto. Na *fase de reconhecimento*, promove-se uma reflexão sobre os diferentes valores que os marcadores assumem no texto analisado (causa, consequência, oposição, ordenação, resumo...), que poderá ser acompanhada da elaboração de um quadro-síntese. A etapa seguinte, a *fase de aquisição de estruturas*, consiste em distinguir diferentes marcadores, com explicações e exposição de mais exemplos. Em relação à abordagem dos marcadores de reformulação, Fernández Barjola sugere os seguintes exercícios: decidir, em distintas frases, quais indicam equivalência (por exemplo, *o sea*) ou mudança de perspetiva (como *mejor dicho*); completar frases com um primeiro enunciado e um reformulador que inicie o segundo membro; seleccionar os marcadores mais corretos para frases dadas; concluir acerca de quais permitem a

²⁹ As fases propostas por Fernández Barjola — *motivação/sensibilização, reconhecimento, aquisição de estruturas, prática livre* — assemelham-se às sugeridas por Roser Martínez (2007 [1997]): *reconhecimento, focalização e posta em prática*.

comutação; construir enunciados próprios, empregando estas partículas. Por fim, na última fase — a *prática livre* — os aprendentes praticam o uso destes marcadores, redigindo textos sobre um tema que lhes pareça interessante, em que possam expor as suas próprias ideias.

Com a exposição efetuada neste artigo, pretende-se levar à produção de textos com coerência e coesão, influenciando positivamente o estabelecimento de inferências por parte do interlocutor/leitor e melhorando a comunicação em geral. Ainda que a autora privilegie o trabalho com textos escritos (facto que justifica com a maior relevância que os marcadores de reformulação possuem no discurso escrito, pelo seu carácter diferido), oferece sugestões úteis com vista à operacionalização do tratamento dos marcadores do discurso de um modo claro e organizado.

Alazne Ciarra Tejada (2012), por seu lado, propõe a realização de sete atividades, que partem de um mesmo texto conversacional: exercícios de contacto (familiarização com o discurso conversacional); de localização (reconhecimento destas partículas); de compreensão (tomada de consciência do motivo e da finalidade de uso de um marcador); de ensaio (uso em contexto); de reflexão; de prática (atividades adicionais para exercitar o uso); e de recapitulação (reforço da aprendizagem).

Em alternativa a uma abordagem por classes funcionais em articulação com os géneros discursivos, poder-se-á centrar a atenção num único marcador. Esta metodologia revela-se particularmente interessante se se trata de uma partícula do discurso que se destaca pela sua elevada frequência e polifuncionalidade e/ou que, numa perspetiva contrastiva entre o espanhol e a língua dos alunos, exige um esclarecimento mais aprofundado. Deste modo, os marcadores conversacionais serão, sem dúvida, os que mais se adequam a um tratamento tão específico, pelas suas múltiplas funções e, sobretudo, pela dificuldade com que se integram na interlíngua do aprendente de espanhol³⁰.

O ensino de uma destas unidades, o marcador *hombre*, é o tema do artigo de Paula Gozalo Gómez e María Martín Rodríguez (2008), apresentado em 2006 no *II Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*, que decorreu em Braga. Após uma breve caracterização desta expressão e da explicitação de doze contextos em que ocorre, as autoras fornecem algumas ideias sobre como levar os marcadores conversacionais à aula de ELE. Assim, ao aprender um dado

³⁰ Ao contrário de outros marcadores, cuja aquisição é favorecida pelas semelhanças entre o português e o espanhol por um processo de transferência, os marcadores conversacionais caracterizam-se por um elevado grau de idiomaticidade, pelo que a sua aprendizagem é dificultada pelas interferências com a língua materna do aluno.

marcador conversacional, como *hombre*, o aluno poderá ordenar diferentes intervenções de um diálogo que contenha vários exemplos desse marcador; completar partes de um diálogo a partir de determinadas orientações; produzir uma reação a uma afirmação anterior, empregando o marcador em estudo; relacionar exemplos contextualizados com as respectivas funções comunicativas; criar e dramatizar diálogos em que surja esta unidade do discurso; ordenar afirmações segundo o grau de intensificação e explicar os efeitos de sentido. Paula Gozalo e María Martín complementam estas sugestões com um conjunto de atividades dirigidas a alunos de nível B2, que experimentaram nas suas aulas, com grande aceitação por parte dos estudantes.

Numa perspetiva similar, mas sobre o uso de *bueno*, Paula Gozalo Gómez (2013) parte de uma reflexão acerca do ensino de conteúdos pragmáticos, da relevância do ensino dos marcadores do discurso e das funções de *bueno* e apresenta várias atividades bastante diversificadas, explicitando os objetivos de cada uma delas. Num momento inicial, são propostas duas vias alternativas: uma de tipo dedutivo, em que o docente oferece uma explicação dos principais usos deste marcador; outra, mais indutiva, em que o aluno infere as regras de uso através de tarefas de observação e reflexão com pequenos diálogos. Depois do trabalho com frases isoladas, pares pergunta/resposta ou microdiálogos, Gozalo Gómez inclui atividades com amostras de fala espontânea baseadas em *corpus*, que possibilitam um contacto mais próximo com usos reais deste marcador. Novamente, apresentam-se exercícios de seleção, associação e completamento com o fim de suscitar a reflexão e desenvolver a consciência pragmática. O recurso a um *corpus* (desde que os fragmentos sejam seleccionados de modo conveniente, nomeadamente no que se refere ao contexto) torna os materiais mais representativos do dinamismo interacional assente na sucessão de intervenções por parte de cada participante, o qual emprega determinadas estratégias, que se refletem na escolha dos marcadores conversacionais³¹.

Tanto Gozalo Gómez e Martín Rodríguez (2008) como Gozalo Gómez (2013) oferecem (além de uma sintética mas elucidativa contextualização teórica e de uma descrição esclarecedora) sugestões e exemplos de atividades que têm em conta e colocam em relevo as características distintivas dos marcadores conversacionais, privilegiando, claramente, a função que estes desempenham na interação.

Também sobre o marcador *bueno*, Lucía López Vázquez e Herminda Otero Doval (2009) propõem a simplificação da terminologia usada na classificação dos marcadores discursivos. Neste texto, as autoras demonstram que é possível e desejável descrever e explicar com rigor e detalhe

³¹ Em Marta Albelda Marco (2011), encontram-se sugestões de exploração de materiais baseados em *corpora*, assim como uma enumeração das vantagens e das dificuldades associadas a este recurso.

os vários usos de um marcador do discurso, mas de uma forma simples e compreensível a estudantes de ELE. Para isso, adotou-se o conceito de “etiqueta discursiva” (Vázquez Veiga, 2008), um termo que se pretende de fácil compreensão e que sistematiza os “sentidos comunicativos” expressos por um falante. Efetivamente, do ponto de vista pedagógico, parece pouco útil, ou até mesmo contraproducente, desejar que os alunos aprendam as complexas (e não consensuais) tipologias e descrições destas unidades, como se este conhecimento metalinguístico contribuísse para o desenvolvimento das competências pragmático-discursivas.

É, então, a partir do conceito de “etiqueta” e de exemplos que se inicia uma sequência de pequenas tarefas que visam o cumprimento de diferentes objetivos. A proposta didática das autoras inicia-se com o visionamento de um anúncio de uma companhia telefônica para identificar a função de *bueno*. Seguem-se uma reflexão acerca dos usos deste marcador e a entrega de um resumo dos seus valores. Na segunda atividade, realiza-se a audição de um diálogo, com vários usos desta palavra, nomeadamente como adjetivo. Os alunos devem distinguir os diferentes valores, com o auxílio da transcrição. Na atividade seguinte, os estudantes observam pares pergunta/resposta e reescrevem as respostas que estejam gramaticalmente corretas mas pragmaticamente inadequadas, recorrendo, nos seus enunciados, ao marcador *bueno*. Deste modo, proporciona-se uma situação de uso para a prática desta partícula, ao mesmo tempo que se evidencia a insuficiência de um ensino centrado meramente em questões gramaticais. A atividade final é desenvolvida em pares. Cada aluno recebe um cartão com uma determinada situação que servirá de contexto para um diálogo oral, utilizando o marcador discursivo estudado. Assim, na proposta de López Vázquez e Otero Doval é de ressaltar a variedade de estratégias e atividades, que conjugam a análise de materiais autênticos (áudio e audiovisual) com uma reflexão acerca de questões pragmático-discursivas (análise do contexto para inferir valores do marcador em estudo; verificação de que algumas palavras, por um processo de gramaticalização, adquirem novas funções no discurso; consciencialização do conceito de “inadequação pragmática”, mais difícil de apreender que o de “incorrecção gramatical”) e um momento de prática oral orientada.

O recurso a material audiovisual, a que farei referência adiante (§ 3.2.), constitui, igualmente, o ponto de partida para a proposta didática de Gonzalo Martínez Camino e Tomás Labrador Gutiérrez (2004), que se concretiza em quatro fases (que poderão equivaler a quatro aulas).

Na primeira, é exibido um anúncio publicitário que se explora com a turma através do esclarecimento de vocabulário e de perguntas de compreensão. Depois de, em grupo, os alunos identificarem as ideias principais, um representante expõe-nas aos colegas e ao professor.

Registam-se no quadro as conclusões, que, posteriormente, terão de ser relacionadas. Deste modo, o professor guia as respostas dos alunos para que estes sintam a necessidade de empregar marcadores como *por lo tanto*, *en cambio*, *es decir* antes, ainda, de se introduzir o conceito de marcador do discurso³². Em seguida, é distribuída uma listagem de marcadores que desempenham diferentes funções (com explicações e exemplos), com os quais os alunos constroem novas frases, estabelecendo relações entre as ideias sobre o anúncio. Com esta atividade inicial, demonstra-se a importância destas palavras na organização do discurso e na orientação das inferências dos interlocutores, pelo que, para o discente, se torna plenamente justificável a sua aprendizagem, de um modo consciente e mais aprofundado. Na segunda fase, propõe-se um percurso semelhante, concluído com tarefas de produção escrita e oral. Exibe-se e explora-se um segundo anúncio, sobre o qual os alunos escrevem um texto que respeite as seguintes indicações: deve ser criativo, é elaborado em grupo, é imposto um tempo limite e devem ser usados marcadores apresentados na lista da fase anterior. Os textos são registados no quadro (o que implica que não sejam demasiado longos) e toda a turma apresenta sugestões para os aperfeiçoar. Distribui-se uma nova lista, com marcadores diferentes, que os estudantes, depois de os compreenderem devidamente, utilizam em substituição daqueles que surgem nos textos registados no quadro. Este passo permite não só aplicar os conhecimentos adquiridos anteriormente mas também estabelecer, de um modo mais nítido, grupos de marcadores do discurso, distinguindo-os de outros grupos de acordo com o seu valor pragmático e ainda esclarecendo, de entre os que desempenham funções semelhantes, quais são verdadeiramente equivalentes e, portanto, permutáveis. Por fim, realizam-se exposições orais improvisadas a partir de expressões e marcadores dados (os autores mencionam como exemplos: “*mi primo*”, “*ayer*”, “*por el contrario*”, “*en conclusión*”). Na terceira fase, mostra-se mais um anúncio, sobre o qual se completam frases com espaços em branco. Trata-se de treinar os conhecimentos já adquiridos através de exercícios “mecânicos”, com o fim de automatizar o uso dos marcadores. Na última fase, volta-se a mostrar os três anúncios, os alunos identificam marcadores e explicam o seu uso em contexto. Em alternativa, descobrem os argumentos apresentados para promover o produto e analisam o modo como os marcadores contribuem para reforçar essa intenção.

Na proposta de Martínez Camino e Labrador Gutiérrez, o ensino dos marcadores surge, assim, integrado numa pedagogia dos discursos, neste caso o publicitário. A sequência sugerida, além de integrar várias capacidades e diferentes atividades da língua, contém ideias interessantes,

³² Aqui caberá ao professor determinar que marcadores (já conhecidos de níveis anteriores ou facilmente transferíveis da sua língua materna) conseguirão os alunos utilizar espontaneamente, sem uma aprendizagem intencional prévia.

como a apresentação faseada dos marcadores, a criação de contextos que obriguem os alunos a utilizá-los ainda antes de se iniciar o seu estudo de um modo explícito, a introdução de atividades produtivas (em grupo e que apelam à criatividade) *durante* a sequência e não apenas no final (sujeita a constrangimentos de tempo), e ainda a reflexão sobre a função destes elementos em relação com o discurso publicitário.

De um ponto de vista ainda mais prático, na atividade “*Cuadros que guardan secretos*” (para o nível C1), publicada no número 9 da revista *marcoELE*, María de Pablo Nuño (2009) descreve uma unidade didática completa e fornece todos os materiais necessários à sua aplicação em sala de aula. A autora propõe, como tarefa final, a elaboração de um texto narrativo contendo uma história inventada sobre o que se pode esconder por trás de um quadro. Na sua produção, o aluno deverá usar marcadores reformuladores explicativos, retificativos, distanciadores e recapitulativos³³. Para que se realize esta tarefa com sucesso, uma das sessões de 90 minutos é destinada ao ensino dos marcadores referidos. Pablo Nuño sugere, para esta aula, uma sequência de oito exercícios.

Inicialmente, há uma reflexão sobre expressões destacadas a negrito em seis excertos, as quais correspondem a marcadores reformuladores explicativos, como *esto es* e *o sea*. Em seguida, os alunos completam frases, introduzindo um argumento explicativo com os marcadores estudados. Em terceiro lugar, procede-se à análise de frases com marcadores retificativos (*digo, más bien, mejor dicho*) de modo a extrair conclusões acerca dos contextos de uso de cada um deles. Posteriormente, estes conhecimentos são exercitados através de uma tarefa em que os discentes relacionam o início de uma frase com o final mais adequado, colocando um dos marcadores abordados. O quinto exercício consiste em prestar atenção a enunciados em que se empregam reformuladores de distanciamento (*de todos modos, en cualquier caso, de cualquier forma*). É fornecido um resumo sobre a função destas partículas para que, no exercício seguinte, de prática semicontrolada, os alunos completem um diálogo com as intervenções em falta. No sétimo exercício, são apresentados reformuladores recapitulativos (*total, al fin y al cabo, en definitiva, en fin*) de um modo contextualizado, assim como uma breve explicação do seu uso. Desta vez, os discentes partem de frases ou partes de frases e completam-nas, tendo em conta as orientações fornecidas pelos marcadores. Para concluir esta abordagem, é apresentado um quadro-síntese com os quatro tipos de reformuladores, que os alunos completam com uma descrição do uso e exemplos. O exercício final consiste em selecionar os marcadores mais adequados para

³³ Esta classificação dos marcadores reformuladores está em consonância com as propostas de Portolés (2001 [1998]) e de Martín Zorraquino e Portolés (1999).

preencher espaços em branco de um excerto do romance *El túnel*, de Ernesto Sabato. Na sessão seguinte, os marcadores reformuladores serão aplicados na escrita de um texto narrativo.

Trata-se, assim, de uma proposta cientificamente fundamentada (no que diz respeito à classificação, explicação e exemplificação dos marcadores reformuladores), embora, pelo seu caráter eminentemente prático, se prescindia de considerações de natureza teórica. O ensino dos marcadores do discurso surge perfeitamente integrado numa unidade motivadora, culturalmente rica, com materiais apelativos, tarefas desafiadoras, que, certamente, suscitarão o interesse dos aprendentes. Por outro lado, os exercícios apresentados são, do ponto de vista pedagógico, bem estruturados, o que favorecerá a aprendizagem destas partículas e o sucesso na tarefa final. Ainda que prevaleça o trabalho com textos escritos, é provável que estes conhecimentos sejam transferíveis para os usos orais.

Também Antonio Re (2012), num trabalho final de mestrado, apresenta atividades de caráter bastante prático (apesar de não constituírem uma sequência ordenada), com vista a ensinar os marcadores conversacionais *bueno*, *pues* e *hombre*: confronto entre dois diálogos muito semelhantes, mas em que um não possui marcadores conversacionais, para se verificar a naturalidade e fluência que estas palavras acrescentam ao discurso, enquanto se treina o uso destas; correção de erros; *role play* de duas situações que possibilitam a criação de diálogos improvisados para praticar o uso destes marcadores em conversas coloquiais; exercício de completamento de um diálogo, preenchendo os balões de fala num *cartoon*; exercício sobre aspetos suprasegmentais, que consiste em assinalar se a entoação dos marcadores conversacionais usados em pequenos diálogos é ascendente, descendente ou linear, comprovando-o na sua audição; preenchimento de espaços em branco num diálogo com os marcadores adequados, seguido de visionamento de um vídeo para confirmar as respostas. As sugestões de Re salientam, sobretudo, as múltiplas possibilidades de exploração dos marcadores conversacionais e a necessidade de se recorrer a meios audiovisuais.

Refiram-se, ainda, duas obras, de características diferentes, inteiramente dedicadas a esta questão e que contêm variados exercícios facilmente adaptáveis a sequências didáticas em que se abordem estas unidades.

A primeira destas obras, *Marcadores del discurso* (da coleção *Practica tu Español*), de Pilar Marchante (2008), assume-se como um caderno de autoaprendizagem para o nível C1 (embora a maioria das atividades seja acessível a níveis inferiores). Em cada uma das 10 unidades, dedicadas a temas de interesse sociocultural (anedotas, linguagem juvenil, vinho, política,

touradas, banda desenhada, imprensa...), aborda-se uma determinada classe de marcadores. O conteúdo está estruturado do seguinte modo: síntese esquemática dos marcadores que surgem na unidade e dos seus valores mais importantes; texto que exemplifica o seu uso; apresentação de regras (significados/valores de cada marcador, combinatórias, sinais de pontuação, informações sobre o registo de língua...); exercícios para prática, que incluem a associação de frases ao valor pragmático de cada marcador, a organização de expressões por grupos, a seleção do marcador correto em determinados espaços de um texto ou de frases (seja a partir de opções dadas ou tendo em conta a informação fornecida acerca do seu valor), a transformação de frases para exprimir uma ideia diferente (por exemplo, converter frases ligadas por um conector de causa por outro de consequência), a substituição por marcadores equivalentes, a correção de inadequações no uso dos marcadores e a colocação de pontuação. Os textos, em número superior a cinquenta, revelam-se motivadores, pelos conteúdos de interesse sociocultural, pelo tom bem-humorado e pela diversidade de géneros discursivos representados: intervenções em *chats* ou fóruns da Internet, entrevistas, mensagens de correio eletrónico, textos de blogues, biografias, textos informativos vários e diálogos. Por outro lado, as duas primeiras unidades abordam unicamente os marcadores conversacionais. Destes factos decorre que, apesar das limitações de uma obra impressa para estudo autónomo, este livro atribui grande destaque ao registo oral coloquial e à interação, o que constitui um avanço em relação a manuais que se focam quase exclusivamente em textos escritos.

Uma obra igualmente útil, mas com características diferentes, é *Los Marcadores Discursivos*, de Manuel Martí Sánchez (2013). Neste livro, encontra-se uma classificação e descrição exaustivas dos marcadores do discurso (embora não se trate de um trabalho académico), que servirão, principalmente, para desfazer dúvidas dos professores de ELE. No fim de cada capítulo, fornecem-se exercícios de aplicação, da autoria de Sara Fernández Gómiz, que se dividem por níveis (de A1 a C2). Se alguns destes servem para rever e verificar a compreensão dos conteúdos abordados nesse capítulo (dirigindo-se, assim, ao próprio leitor, muito provavelmente professor), outros poderão ser levados para a sala de aula.

Na medida em que estas duas obras foram publicadas por reconhecidas editoras de ELE em coleções de considerável popularidade, poderão chegar a um público alargado e incrementar o interesse pelo tema. Além disso, apresentam-se muito úteis, por oferecerem grande variedade de atividades práticas centradas no texto (no caso de Marchante, 2008) e uma explicação detalhada acompanhada de exercícios (no caso de Martí Sánchez, 2013).

Por fim, importa recordar a existência de materiais disponibilizados na Internet (nomeadamente em blogues criados por professores), que, em certos casos, se caracterizam por

uma grande qualidade e originalidade. Contudo, no momento presente, os recursos *on-line* são, ainda, escassos, de interesse questionável e, em geral, limitados a textos escritos, principalmente narrações e textos de opinião. Uma exceção é a atividade disponibilizada em fevereiro de 2014 no blogue *ProfeDeELE*³⁴, de Daniel Hernández. Num vídeo apelativo e esclarecedor, é apresentada, em termos bastante acessíveis, uma tipologia dos marcadores do discurso, inspirada em Martín Zorraquino e Portolés (1999), com algumas adaptações. Fornecem-se explicações e exemplos de um modo simples mas rigoroso. Após o vídeo informativo, propõe-se um exercício de preenchimento de espaços em branco para completar um diálogo. A escolha de um texto dialogal para a fase de aplicação permite que se empreguem diferentes tipos de marcadores, nomeadamente os conversacionais, o que raramente ocorre na maioria dos materiais existentes, independentemente da sua origem.

Em suma, nesta síntese de diferentes propostas de didatização dos marcadores do discurso, a incidência, verificável nos primeiros trabalhos citados, em aspetos mais teóricos e em algumas sugestões gerais foi dando lugar a perspetivas mais concretas, acompanhadas dos materiais a utilizar, ou a obras de grande pormenor, dirigidas ao trabalho autónomo, quer de alunos, quer de professores. Em todos estes trabalhos, encontrar-se-ão ideias que facilitarão a complexa tarefa de ensinar os marcadores do discurso.

³⁴ Ver <<http://www.profedelee.es/2014/02/marcadores-discursivos-conectores.html>>.

3. Proposta de atividades

3.1. Contextualização

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada de Espanhol, realizada no ano letivo 2013/2014, na Escola Artística de Soares dos Reis, um estabelecimento de ensino secundário que oferece uma grande variedade de cursos do ensino artístico especializado (entre o 10.º e o 12.º anos), assim como cursos profissionais para adultos. Trata-se de uma instituição de longa e reconhecida história no ensino das artes, que, atualmente, se encontra sediada na Rua Major David Magno, na cidade do Porto, num edifício moderno e funcional que acolhe cerca de mil alunos e 140 professores. Segundo o Projeto Educativo³⁵, “trata-se de alunos muito motivados e com grandes expectativas em relação à escola. Os problemas disciplinares são praticamente inexistentes e o processo de integração decorre com facilidade. [...] a taxa de sucesso escolar é elevada”. As salas estão equipadas com computador com ligação à Internet e projetor multimédia.

As aulas que lecionei tinham como destinatários os alunos das turmas 10.º 12 e 11.º A1, A2 e A3, atribuídas à Dr.ª Ana Rute Silva, professora orientadora do estágio. Em ambas as turmas, a aprendizagem de espanhol foi iniciada no 7.º ano de escolaridade. Deste modo, o 10.º ano corresponde ao quarto ano de aprendizagem e, segundo o programa oficial da disciplina, tem como objetivo os níveis A2.2/B1.1 do QECR nas competências de produção e o nível B1.2 nas competências de receção; o 11.º ano corresponde ao quinto ano de aprendizagem e tem como objetivo o nível B1.2 nas competências de produção e o nível B2.1 nas competências de receção (Férrandez, 2002b; 2002c).

A turma de 11.º ano compreendia 5 alunas (6, no primeiro período de aulas) provenientes de três turmas diferentes (A1, A2 e A3), devido ao facto de, em cada uma, formada em função da área de especialização, os discentes poderem optar por Inglês – continuação, Espanhol – continuação ou Espanhol – iniciação. As alunas revelaram-se empenhadas e participativas, com conhecimentos razoáveis da língua espanhola. Para estas alunas, foi elaborada uma unidade didática subordinada ao tema *Meio Ambiente*, constituída por três aulas de noventa minutos lecionadas em novembro de 2013 (antecedida por outra aula sobre o mesmo tema, levada a cabo

³⁵ Documento disponível na página *web* da escola, em <<https://www.essr.net>>.

em conjunto com as colegas de núcleo de estágio). Posteriormente, estive a meu cargo uma aula integrada numa unidade didática dedicada à personalidade Pedro Almodóvar, realizada em março de 2014. Em maio do mesmo ano, foi lecionada a última unidade didática, composta por duas aulas, a partir do tema *Museus*. Nesta última unidade, devido ao número inferior de aulas, optou-se por não incluir atividades relativas aos marcadores do discurso; portanto, não se fará menção a estas aulas.

A turma 10.º 12 era constituída por 18 alunos, 14 dos quais do sexo feminino. Apesar de evidenciarem uma tendência para se distraírem, mostraram-se interessados e motivados para a aprendizagem. Nesta turma, lecionei, em janeiro de 2014, uma unidade didática de três aulas, relativa ao tema *Desporto*.

Por constrangimentos relacionados com a disponibilidade de horário dos professores a realizar a Prática de Ensino Supervisionada (a Dr.ª Daniela Xavier, a Dr.ª Marta Ferreira e eu próprio), que se encontravam a lecionar em outros estabelecimentos de ensino, estas aulas tiveram lugar, maioritariamente, na turma do 11.º ano, o que permitiu um bom conhecimento das características e capacidades das alunas e, sem dúvida, uma melhor seleção das estratégias e dos materiais a utilizar.

Tratando-se de turmas do ensino secundário — nível de continuação, com conhecimentos linguísticos, sobretudo lexicais, razoáveis, pareceu-me indicado integrar, na minha prática letiva, um aspeto relacionado com a prática da oralidade, já que, como se sabe, um número importante de estudantes se depara com grandes dificuldades comunicativas quando tenta expressar-se oralmente numa língua estrangeira. Deste modo, ao observar algumas aulas das turmas em que, posteriormente, lecionaria, apercebi-me de que, nestes grupos de alunos e provavelmente na maioria das turmas no nosso país, as produções orais se caracterizavam, em geral, não só por graves falhas a nível da correção gramatical, mas também por dificuldades em gerir a própria produção oral. De facto, alunos com três ou quatro anos de aprendizagem de espanhol produzem discursos pouco organizados e pouco desenvolvidos, reveladores de falta de fluência. Neste contexto, selecionei como tema deste trabalho a didática dos marcadores do discurso precisamente por estar convencido de que o domínio, ainda que imperfeito, destes elementos permite ao aprendente de uma língua estrangeira desenvolver as suas competências discursiva e pragmática, com efeitos na sua capacidade de comunicação.

Importa, ainda, salientar que, nestas 10 aulas, existiu a preocupação de conceber unidades didáticas dotadas de coerência, mas, também, de variedade, com a articulação de diferentes

conteúdos e capacidades a desenvolver em atividades motivadoras, desafiantes e com um forte pendor cultural. Nesse sentido, apenas parte do tempo letivo foi destinado à aplicação prática que descreverei adiante, pelo que me absterei de relatar e comentar, de modo exaustivo, as restantes atividades levadas a cabo nestas aulas. Do mesmo modo, omitirei planos de aula e todos os materiais que não estão diretamente relacionados com a questão dos marcadores discursivos.

3.2. Descrição e análise das atividades desenvolvidas

As atividades que a seguir se descrevem, enquadradas nas unidades didáticas *Meio Ambiente, Desporto e Pedro Almodóvar*, seguem uma estrutura geral semelhante, que se pode resumir em quatro passos:

1. observação de um ou mais vídeos relacionados com as temáticas abordadas, seguida de questões gerais de compreensão e de uma breve análise de questões pragmáticas (características da linguagem oral, grau de formalidade, identificação e caracterização do género discursivo);
2. reconhecimento de marcadores do discurso, durante um segundo visionamento, e preenchimento de espaços para completar a transcrição³⁶ de um excerto;
3. breve reflexão sobre as funções discursivas destas partículas;
4. aplicação e/ou produção.

Ao escolher material audiovisual como ponto de partida para a consciencialização da importância dos marcadores do discurso enquanto elementos que contribuem para a coerência e coesão, enquanto marca de subjetividade e expressividade e ainda enquanto instrumento que favorece a construção do sentido e que desenvolve, em suma, a competência comunicativa (Nogueira da Silva, 2012), tive em conta o facto de este, além de ser bastante motivador, propiciar uma análise mais concreta da linguagem oral e de poder servir de modelo para uma atividade posterior de interação oral. Na realidade, os materiais audiovisuais facilitam a aprendizagem dos

³⁶ Em Marta Albelda Marco e M.^a José Fernández Colomer (2006), faz-se uma distinção entre “transcrição”, sistema de registo do oral em que se combinam a ortografia e sinais gráficos habituais com outros símbolos tipográficos e fonéticos com o fim de representar os dados com a maior fidelidade possível, e “transliteração”, método de registo do oral puramente ortográfico, em que se usam, apenas, os símbolos convencionais da escrita. Neste trabalho, utilizo o termo “transcrição” para qualquer registo escrito de um texto oral.

marcadores discursivos, uma vez que provocam um maior envolvimento por parte dos alunos; tornam patente o contexto da enunciação, logo ajudam a captar o sentido das intervenções; refletem a natureza prosódica destas unidades assim como a sua posição dentro da oração. Por fim, constituem material autêntico, pelo que são exemplos de comunicação real, ricos do ponto de vista cultural e, em geral, mais estimulantes (Candón Sánchez, 2000; Balibrea Cárcelos, 2004; Gozalo Gómez e Martín Rodríguez, 2008; Nogueira da Silva, 2011b). Não se pense, porém, que estes recursos não apresentam quaisquer desvantagens, já que, na verdade, como aponta Balibrea Cárcelos (2004), são de difícil adaptação, o que significa que poderão conter léxico, estruturas linguísticas e referências culturais que os alunos desconheçam e, por esse motivo, dificultar a compreensão. Em síntese, os materiais audiovisuais revelam-se o recurso mais adequado para explorar os marcadores do discurso na linguagem oral, embora seja necessário um cuidado especial na sua seleção e na preparação das atividades.

3.2.1. Unidade didática sobre o Meio Ambiente

A primeira unidade didática, lecionada em novembro, teve como tema *Meio Ambiente*.

Na primeira aula, abordaram-se questões gerais, como os problemas ambientais e as suas causas, os tipos de poluição e as medidas a tomar para proteger o ambiente. Realizou-se um trabalho, fundamentalmente, a nível do léxico, apoiado num jogo, em associogramas, imagens e um texto. Praticou-se, também, o imperativo para dar conselhos e desenvolveu-se a capacidade de síntese, a partir da leitura de um texto com recomendações para uma vida mais ecológica. No decorrer desta aula, as alunas referiram, brevemente, algumas das suas preocupações com o meio ambiente.

A aula seguinte foi iniciada com a audição de uma canção³⁷ referente ao meio ambiente, com a qual se reviu e ampliou o léxico aprendido anteriormente. Em seguida, aproveitou-se o conteúdo da letra para introduzir e praticar o tópico gramatical “orações condicionais”. Visto que o último exercício mencionava o uso da bicicleta, as alunas foram questionadas acerca das vantagens deste meio de transporte. Para completar as ideias já avançadas na aula relativamente às medidas para combater a poluição, foram visualizados excertos de um debate televisivo (Anexo 3) sobre o uso da bicicleta como meio de transporte nas cidades, nomeadamente no percurso diário

³⁷ Trata-se de “Cambio Climático” do grupo *Shaka y Dres*.

para a escola ou para o local de trabalho. Após algumas perguntas para verificar a compreensão global dos vídeos, refletiu-se acerca da estrutura de um debate, concluindo-se que possui uma situação inicial (com a apresentação geral do tema e dos convidados e um breve resumo da questão a discutir), intervenções dos convidados e do moderador, a conclusão e agradecimentos. Ao identificar as intenções e os argumentos principais dos intervenientes, as alunas constataram que não havia posições contrárias, mas sim complementares. Em seguida, estabeleceu-se um breve confronto entre o discurso oral e o discurso escrito (por exemplo, num texto escrito argumentativo). Alguns dos aspetos destacados como características gerais da oralidade foram a interação entre os participantes com alternância das suas intervenções, o facto de o discurso ser mais espontâneo (ainda que tenha havido algum tipo de preparação em suporte escrito) e o léxico, normalmente mais simples, menos variado e mais informal.

Para aprofundar a questão das especificidades do discurso oral, foi fornecida uma transcrição de parte do debate (Anexo 4), na qual se destacaram alguns marcadores do discurso. Mediante o registo escrito, as discentes verificaram que algumas destas expressões têm como finalidade assegurar uma melhor articulação das ideias (por exemplo, *concretamente*, *además*, *o sea*) ou reforçá-las (*de hecho*); porém, outras, como *bueno*, *pues*, *¿no?* parecem não transmitir qualquer significado nem desempenhar uma função concreta. Como primeira abordagem, propus que, lendo duas intervenções de cada vez, as alunas associassem os marcadores às funções correspondentes, de entre as que constam da tabela³⁸ que, nesta ficha de trabalho, se segue à transcrição. A divisão entre “marcadores conversacionais”, usados predominantemente no discurso oral, e outros marcadores (“conectores, reformuladores e estruturadores da informação”) revelou-se útil na realização da tarefa, pois evitou que o elevado número de funções dispersasse a atenção das alunas e tornasse o exercício demorado e enfadonho. De um modo geral, o preenchimento da tabela não suscitou dúvidas e as discentes compreenderam os contextos em que se usam os marcadores conversacionais, integrando estas informações nos conhecimentos que já possuíam sobre os conectores utilizados na escrita, trabalhados sobretudo nas aulas de Português.

Nesta atividade de tomada de consciência sobre o papel dos marcadores do discurso, optei por incluir vários exemplos, dada a diversidade de marcadores presentes no debate visionado, para

³⁸ Para facilitar a apresentação dos dados, simplifiquei as propostas de classificação de Portolés (2001 [1998]) e de Martín Zorraquino e Portolés Lázaro (1999), bem como as descrições fornecidas, sobretudo por estes autores e por Briz et al. (2008), mas também Briz Gómez (2001 [1998]: caps. 7 e 8), Balibrea Cárcelos (2004), Llamas Saíz e Martínez Pasamar (2007), Gozalo Gómez e Martín Rodríguez (2008), Marchante (2008), Martí Sánchez (2008, 2013), López Vázquez e Otero Doval (2009), Re (2012) e Gozalo Gómez (2013).

evidenciar as suas múltiplas funções e, ainda, tendo em conta que muitos possuem um equivalente quase total em português, pelo que a sua compreensão e posterior utilização seriam, à partida, facilitadas. Assim, na transcrição analisada na aula, têm um correspondente em português os seguintes marcadores: *además / além disso, o sea / ou seja, entonces / então, concretamente / (mais) concretamente, de hecho / de facto, ¿no? / não é? ou pois não?*, e, com a mesma grafia em ambos os idiomas, *evidentemente, digamos, claro*.

Passadas as fases de reconhecimento dos marcadores do discurso, com especial atenção aos marcadores conversacionais, e de reflexão sobre algumas funções discursivas destes elementos, propuseram-se dois exercícios de aplicação. Em primeiro lugar, projetaram-se onze marcadores discursivos diferentes, que teriam de ser colocados corretamente na tabela da ficha de trabalho. Evidentemente, o facto de surgirem isolados de qualquer enunciado, sem um contexto, obrigou a que se seleccionassem expressões do conhecimento das alunas e com um valor pragmático relativamente fácil de reconhecer. De novo, a tarefa foi cumprida sem dificuldades. Além do mais, devido ao esforço cognitivo empreendido na classificação dos marcadores, as alunas tornaram-se mais conscientes das diversas funções desempenhadas por estas unidades e recordaram ou aprenderam expressões a que poderão recorrer nas suas produções orais ou escritas. Em segundo lugar, foi proposto um exercício de aplicação (Anexo 5), que, sem perder de vista a temática do meio ambiente, mais concretamente o uso dos transportes públicos, consistia na leitura de dois testemunhos pessoais e no preenchimento de espaços em branco com os marcadores mais adequados. O ponto de partida para a elaboração deste material foi um conjunto de intervenções num fórum *on-line*, que adaptei para o formato de *cartoon*, a fim de representar dois diálogos e, assim, poder incluir uma grande variedade de marcadores, sobretudo conversacionais. Na preparação do exercício, tive em conta, nomeadamente, que, para cada situação, deveria apresentar um número limitado de opções, com valores pragmáticos bastante distintos, de modo que apenas um marcador fosse possível em cada espaço. Durante a sua realização, as alunas constataram que as palavras em falta pouco acrescentavam ao diálogo em termos de informação transmitida, mas, na verdade, exerciam a função de articular os enunciados, reforçar ideias e, principalmente, tornar a conversa mais fluente e natural. A execução desta tarefa, que encerrou a segunda aula da unidade didática, serviu para ativar e consolidar os conhecimentos adquiridos em relação aos marcadores do discurso.

Na terceira aula, foi concluído o tema do meio ambiente. A primeira parte foi dedicada à consolidação de vocabulário e das orações condicionais a partir de uma atividade lúdica e um anúncio publicitário. Seguidamente, relacionou-se os temas do lazer e dos desportos, presentes no

vídeo, com o uso da bicicleta e, por conseguinte, com as atividades realizadas na segunda aula (visionamento do debate e posterior reflexão sobre os marcadores discursivos). Colocaram-se algumas questões oralmente (por exemplo, “*En tu opinión, ¿cuál es el medio de transporte menos contaminante? ¿Por qué?*”, “*Desde tu punto de vista, ¿los transportes públicos son rápidos y prácticos? ¿Por qué?*”, “*¿Qué piensas sobre el transporte público de Oporto, por ejemplo el metro?*”, “*¿Qué necesita cambiar para que la gente empiece a utilizar la bicicleta en su día a día?*”) com o objetivo de proporcionar um momento de interação oral, ainda que curto, e de manter a atenção e motivação das alunas, relacionando o tema da aula com as suas vivências. Foi, então, uma oportunidade para rever algumas expressões de opinião e do seu uso com tempos do indicativo e do conjuntivo, com o auxílio de uma apresentação para quadros interativos³⁹ (Anexo 6). Usando como exemplos frases sobre os meios de transporte e o ambiente, introduzi a questão das energias alternativas ao petróleo, o que facilitou a transição para um diapositivo que as alunas teriam de descrever e interpretar. Tratava-se de um mapa de Espanha, com várias localidades assinaladas a vermelho, acompanhado de duas imagens, que representam dois pontos de vista antagónicos sobre a energia nuclear. A presença do mapa tinha como finalidade mostrar o grande número de centrais nucleares em território espanhol (ativas ou não) e a proximidade geográfica em relação ao nosso país e, o que poderia ser mais preocupante, em relação aos rios que passam por Portugal. A falta de conhecimentos das alunas sobre esta matéria não deixou de ser surpreendente; no entanto, constituiu um motivo adicional para que se interessassem pelas atividades seguintes, o que se verificou. A turma, que, recorde-se, era constituída apenas por seis alunas, foi dividida em dois grupos de três elementos e cada grupo ficou responsável pela leitura de um texto (Anexo 7) para identificar as vantagens ou desvantagens da energia atómica. Por iniciativa própria, as alunas, em ambos os grupos, decidiram que uma leria o texto em voz alta e que, à medida que encontrassem algum argumento a favor ou contra, o sintetizariam em conjunto. Esta estratégia, que inicialmente não estava prevista, assegurou que todas compreendessem o texto, não só o léxico como também as referências culturais e os sentidos implícitos. O trabalho do professor foi, neste passo da atividade, circular pelos grupos, esclarecer dúvidas pontuais e verificar o êxito da tarefa. Concluído este trabalho, foi apresentada a tarefa final nos seguintes termos: uma vez que as estudantes possuíam já bastante informação sobre a energia nuclear, nomeadamente os seus possíveis benefícios e riscos, iriam agora procurar assumir diferentes personagens para representar e expor distintos pontos de vista num debate. Para preparar esta complexa tarefa, seguiram-se quatro passos: 1. ler a ficha correspondente à sua personagem (Anexo 8) e certificar-se de que se compreendeu o seu papel; 2. recordar os argumentos recolhidos no texto e, em grupo, atribuí-lo à

³⁹ Utilizou-se o *software ActivInspire*, que permite incluir e manipular texto e imagem com grande flexibilidade.

personagem mais indicada (para, durante o debate, não repetir ideias); 3. na ficha de trabalho que contém o texto e onde se registaram os argumentos (Anexo 7), anotar no retângulo em branco novos argumentos; 4. Recordar, com base numa ficha (Anexo 9), expressões de opinião e marcadores discursivos, destacando, antecipadamente, alguns que pareçam especialmente úteis.

Com estas pequenas tarefas preparatórias e estes materiais, pretendeu-se evitar que as alunas se sentissem inseguras por participarem num debate — possivelmente, um género discursivo pouco praticado —, numa língua estrangeira que ainda não dominam, sobre um tema que desconheciam quase por completo e expondo-se perante as colegas e quatro professores presentes na sala. Obviamente, um dos principais objetivos da unidade didática consistia em ser capaz de participar num debate sobre um tema acerca do qual se possui informação e léxico suficientes, empregando recursos, como os marcadores discursivos, que confirmem coerência e coesão ao discurso e demonstrando uma certa fluência.

Terminada a fase de preparação, deu-se início ao debate. O papel de moderador foi desempenhado por mim próprio, para que cada grupo tivesse o mesmo número de elementos e, principalmente, para poder gerir a interação e garantir que todas participassem. Como ponto menos positivo do debate, podem apontar-se os frequentes e, por vezes, graves erros gramaticais, assim como o uso de vocábulos errados por interferência com o português e algumas falhas de pronúncia. Tal facto não é de estranhar em aprendentes de um nível relativamente baixo no domínio da língua numa atividade de interação oral que, ainda que preparada, exigia algum imprevisto. Relativamente ao objetivo enunciado no parágrafo anterior, considere-se que foi alcançado por todas as alunas, visto que conseguiram expor argumentos adequados ao papel que representavam, sem necessitar de pausas excessivamente longas e concluindo a sua intervenção, sem sentir que “faltavam ideias” ou que “não sabiam como continuar”, queixas muito frequentes por parte de estudantes de línguas estrangeiras em tarefas de interação oral. Utilizaram-se alguns marcadores discursivos, o que comprova o sucesso da atividade e poderá, também, indicar que a abordagem escolhida foi a acertada. Foram usados, sobretudo, o conector aditivo *además* — para apresentar um novo argumento —, o reformulador explicativo *o sea* — para clarificar uma determinada ideia — e o marcador conversacional *bueno* — para iniciar a vez ou manter a palavra, evitando o silêncio, que poderia indicar conclusão da intervenção.

Quando se terminou a atividade, foi projetado um quadro (Anexo 10) com a estrutura do debate (baseado no que se concluiu na aula anterior) e recordaram-se as ideias fundamentais de cada parte. As alunas comentaram o seu desempenho e, questionadas diretamente sobre o uso dos marcadores discursivos, referiram compreender as vantagens do seu uso, acrescentando que

sentiam dificuldade em utilizá-los de modo espontâneo. Talvez esse motivo explique que o marcador mais comum tenha sido *bueno* em posição inicial da intervenção.

3.2.2. Unidade didática sobre o Desporto

A segunda unidade didática, lecionada em novembro, foi dedicada ao tema *Desporto*.

A necessidade de, no 10.º ano, consolidar (em alguns casos, adquirir) os conteúdos aprendidos no 3.º ciclo, aliada às características da turma (mais numerosa e heterogénea, com um nível de conhecimentos linguísticos inferior ao da turma de 11.º ano, e com maior propensão para se distrair), fez-me optar por privilegiar o trabalho com o léxico e a gramática oracional (mais concretamente, o uso dos quatro tempos do passado do modo indicativo) bem como o desenvolvimento de competências a nível da leitura, escrita e compreensão oral. No entanto, procurei, também, criar alguns momentos em que os discentes pudessem expressar-se oralmente na língua espanhola, não só na interação habitual de sala de aula, como durante as atividades realizadas em pares ou em atividades de expressão/interação oral.

Assim, na primeira aula, foi introduzido o tema a partir da exploração de imagens e da leitura de um texto que continha algumas curiosidades sobre desportistas. Em seguida, foram revistos e praticados os tempos verbais do passado (modo indicativo), verificando o seu uso no texto referido, preenchendo um quadro-síntese, realizando um jogo e completando uma biografia.

Na segunda aula, alargou-se o campo lexical do desporto, mediante variados exercícios, e aplicaram-se alguns dos conteúdos lexicais e gramaticais na escrita de curtas biografias. Na sequência desta atividade, elegi a entrevista como género discursivo a trabalhar. Considerando que no momento imediatamente anterior se conheceram as biografias de alguns desportistas espanhóis e se salientaram não só curiosidades e feitos desportivos como também dificuldades enfrentadas e contributos para a sociedade, selecionei excertos de um programa televisivo (Anexo 11) em que Rafael Nadal revela um pouco da sua personalidade e da sua faceta solidária, pelo que, antes de qualquer abordagem dos marcadores discursivos, se impunha uma análise do conteúdo da entrevista. Após exercícios de compreensão audiovisual, em que se comentou a humildade e o desportivismo do tenista, relacionou-se essas características com o modo como este se expressava, concluindo-se que estas se refletiam no tom de voz amigável e na repetição da expressão

interrogativa ¿no? (na entrevista, este marcador conversacional — que se apresenta como elemento fático para manter a atenção do interlocutor — funciona, sobretudo, como estratégia de cortesia positiva⁴⁰ ao atenuar a força ilocutória das asserções do próprio locutor, mais do que como um vício de linguagem, ou seja, mais do que um mero bordão linguístico ou *muletilla*). Em seguida, forneceu-se aos alunos uma transcrição de uma parte dos fragmentos visualizados (Anexo 12). Numa segunda audição, deveriam prestar atenção às palavras em falta e registá-las nos espaços em branco. Com este exercício, pretendeu-se tornar evidente a grande frequência destas palavras no discurso oral espontâneo, facto difícil de explicar se verificarmos que, sem elas, as frases teriam sentido e seriam bem formadas do ponto de vista gramatical. No fim do primeiro exercício, procurou-se, então, uma explicação para a presença destes elementos no discurso. Ao contrário da atividade proposta para o 11.º ano de escolaridade inserida na unidade didática *Meio Ambiente*, este excerto possui, praticamente, apenas marcadores conversacionais; portanto, o valor destas palavras foi entendido, de um modo muito simples, como um recurso para tornar a conversa mais fluida, evitando pausas enquanto se pensa antes de prosseguir. Nesse momento, evitei alargar-me em explicações, pois pareceu-me que esta ideia bastaria para justificar a necessidade de prestar atenção a estas palavras. No segundo exercício da mesma ficha, os marcadores destacados na entrevista foram associados a expressões de sentido semelhante. Sabendo que muitas destas unidades não possuem equivalente direto em português, pareceu-me que apresentar uma tentativa de paráfrase constituiria uma alternativa interessante a um exercício de associação de marcador à descrição do seu valor no discurso. Para terminar a segunda aula, foi projetada uma pergunta no quadro (Anexo 13): «¿Cuál ha sido el momento más importante de tu vida?» em conjunto com uma pequena lista de marcadores e a imagem de um microfone. Estes três elementos relacionam-se com o que se solicitou aos alunos: imaginar uma entrevista a um desportista famoso (poderia ser a continuação da entrevista a Nadal), utilizando marcadores do discurso. A atividade decorreu em pares (alternando-se os papéis de entrevistador e entrevistado), com um momento de preparação escrita e outro de interação oral. Como é evidente, embora não pudessem ler as suas notas, muitos alunos aproveitaram o que escreveram na fase de preparação. No final, alguns pares realizaram esta pequena entrevista para toda a turma e comentaram-se os trabalhos. Optou-se por um trabalho bastante dirigido e com base escrita, por vários motivos, nomeadamente o facto de não ser razoável esperar que os alunos conseguissem incorporar já os marcadores nas suas práticas orais menos controladas. Nestes diálogos, usou-se, na maioria, *bueno* e *o sea*.

⁴⁰ Martín Zorraquino (2001) analisa o modo como alguns marcadores do discurso estão vinculados a estratégias de cortesia positiva.

Na terceira aula da unidade, retomou-se a personalidade Rafael Nadal para se explorar um vídeo publicitário, que introduziu o tema dos valores do desporto. Os alunos deram a sua opinião sobre o assunto, o que serviu de pretexto para rever e ampliar os expoentes linguísticos usados para esta função. Para desenvolver o tema, relacionando-o com manifestações antidesportivas como a violência, o *doping* e a corrupção, visionou-se um excerto de um *talk show*, leram-se mensagens de um fórum virtual e redigiu-se um contributo para esse fórum. Embora não tenha havido um trabalho explícito sobre o uso dos marcadores do discurso nesta aula, é de salientar que os materiais utilizados (Anexos 14 e 15) os continham em abundância⁴¹, facto que, com mais tempo, poderia ter sido explorado. De qualquer modo, depois de tomar consciência de um novo fenómeno linguístico, o aprendente de uma língua estrangeira passará, desejavelmente, a prestar maior atenção a qualquer ocorrência deste facto, o que só será possível se receber bastante *input*, para que tenha oportunidade de, no caso dos marcadores do discurso, comprovar a sua utilização frequente, os contextos de uso, a entoação, as diferenças e semelhanças em relação a marcadores idênticos em português, entre outros aspetos. No fim da aula, os alunos redigiram uma mensagem para um fórum virtual, a propósito do tema geral «¿Se han perdido los valores del deporte?» e interagindo com outras mensagens aí colocadas. Em duas delas, foram utilizados marcadores discursivos: *o sea* e *en la* [sic] *realidad* (Anexo 16). É de salientar que se tratou de um uso espontâneo (possivelmente, consciente, já que o conteúdo tinha sido abordado recentemente), uma vez que, na explicação da tarefa, foi solicitado, apenas, que se empregassem expressões de opinião.

Em conclusão, nesta unidade didática pretendeu-se tornar os alunos conscientes da presença de marcadores discursivos no discurso oral, os quais, apesar de não possuírem um significado denotativo e de, aparentemente, não acrescentarem nada ao conteúdo da frase, tornam o discurso mais natural e fluido, permitem organizar as ideias sem interromper a fala e podem ajudar a manter uma boa relação entre os interlocutores. Certamente, será necessário abordar este tema novamente, apresentar mais exemplos, propor exercícios de aplicação e proporcionar atividades de prática oral — e também fornecer mais *input*, quer no discurso de sala de aula quer através de material audiovisual —, para que estas unidades sejam interiorizadas e utilizadas de um modo adequado e, tanto quanto possível, espontâneo.

⁴¹ Na entrevista a Iván Fernández, podem encontrar-se os marcadores *bueno* (3 vezes), *pues* (9 vezes), *la verdad*, *y nada*, *o sea*, *hombre* (3 vezes), *pues bueno* (2 vezes), *vale* (2 vezes), *por ejemplo*, *¿no?*, *incluso* e *joder!*. Nas mensagens do fórum virtual, são usados os marcadores *pues*, *pero*, *hombre*, *mira*, *en caso contrario*.

3.2.3. Aula sobre Pedro Almodóvar

Em março de 2014, lecionei uma aula integrada numa unidade didática sobre o cineasta espanhol Pedro Almodóvar. Tratou-se da primeira aula desta unidade e as alunas, embora já tivessem visto o filme *Mujeres al borde de un ataque de nervios* nas aulas de Espanhol, não possuíam qualquer conhecimento sobre esta personalidade ou o seu trabalho. Por esse motivo, procurei fornecer uma primeira aproximação à sua estética (ao uso da luz e da cor), ao sentido de humor e ao caráter controverso das suas personagens e dos temas abordados na sua obra.

O primeiro material explorado foi uma seleção de cartazes de alguns filmes. Inicialmente, as alunas associaram os cartazes aos títulos mais prováveis (nesta fase, encontravam-se tapados), justificando essa escolha. Em seguida, analisaram os cartazes, referindo elementos como as cores, as formas, as figuras representadas bem como as emoções que transmitiam.

Para aprofundar o conhecimento da obra de Almodóvar, iriam assistir a excertos de duas entrevistas, de estilos um pouco diferentes e com um conteúdo igualmente distinto (Anexo 17). Procedeu-se ao visionamento do primeiro vídeo (dois excertos do programa “Iñaki”, conduzido por Iñaki Gabilondo) para responder a algumas perguntas de compreensão, focadas, principalmente, no uso que este realizador faz da luz e da cor. Posteriormente, para conhecer melhor a carreira de Almodóvar e alguns dos seus filmes, assistiu-se ao segundo vídeo (fragmentos do *talk show* “BFN”, apresentado por Andreu Buenafuente, que incluem um *trailer* do filme *Los abrazos rotos*) e, de novo, colocaram-se questões de compreensão de escolha múltipla, que levaram a uma síntese dos aspetos mais relevantes deste vídeo.

No momento seguinte, comparou-se o estilo e a linguagem de ambas as entrevistas. Para esse efeito, projetaram-se características (Anexo 18) que as alunas deveriam associar a cada entrevista. Assim, concluiu-se que o principal elemento que as distinguia era o grau de formalidade. Enquanto a primeira entrevista, com um estilo mais sério e formal, se caracteriza por uma linguagem mais cuidada, com um léxico mais variado e complexo, a segunda é, claramente, bastante informal e descontraída, com maior interação entre entrevistador e entrevistado (havendo mais alternância de vez, turnos mais pequenos, mais interrupções e partículas fáticas), com uma linguagem menos cuidada, com repetições e maior número de marcadores conversacionais. A partir deste confronto, reviram-se os conceitos de “marcador discursivo” e “marcador conversacional”, que as discentes recordavam, em linhas gerais, das aulas do primeiro período letivo.

A tarefa seguinte consistiu em dirigir a atenção para determinadas palavras que se omitiram da transcrição de uma parte da segunda entrevista (Anexo 19) e reconhecê-las, preenchendo os espaços em branco. Este exercício visava conceder destaque aos marcadores do discurso, sobretudo, os marcadores conversacionais. A velocidade de fala dos participantes na entrevista constituiu, em certa medida, uma dificuldade para a execução da tarefa; contudo, com a participação de todas as alunas na fase de correção, as palavras foram identificadas na totalidade. Seguidamente, à semelhança da atividade proposta na unidade *Meio Ambiente*, as alunas selecionaram o valor mais adequado para cada marcador, organizando a informação num esquema. Desta vez, prescindiu-se da divisão entre “marcadores conversacionais” e “conectores, reformuladores e estruturadores da informação”, por introduzir uma terminologia desnecessária e por já se ter comentado o conceito de “marcador conversacional”, que se incluiria na categoria B do esquema, isto é, no grupo de marcadores que controlam e fazem avançar a conversação. A lista de diferentes funções teve em conta uma possível interpretação dos marcadores usados neste excerto em concreto e a sua formulação é, forçosamente, simplificadora. O preenchimento do esquema não levantou dúvidas, inclusivamente a atribuição de dois valores aos marcadores *bueno* e *pues*. Assim, exercem uma função de tomada de vez, por vezes indicando a introdução de um assunto (“*Bueno, se pasó un poco la fiebre del estreno y tal.*”, “P: *¿En qué punto estás?* R: *Pues, ahora estoy en un punto intermedio [...]*”), mas também de apoio à manutenção do discurso, como estratégia de retardar a continuação da intervenção ou ainda como elemento comentador (“*[...] estoy en un punto intermedio porque, bueno, la película acaba de arrancar en España pero aún le queda mucho camino [...]*”, “*¿Te acuerdas de aquella película de Whoopi Goldberg?* *Pues, me la ofrecieron [...]*”).

Partindo de uma lista de alguns marcadores discursivos muito frequentes, expôs-se, com a projeção de uma apresentação *PowerPoint* (Anexo 20), a seguinte situação: Pedro Almodóvar e a sua equipa estão em Portugal para realizar um novo filme. A tarefa a preparar era um conjunto de duas⁴² pequenas entrevistas — com o realizador Pedro Almodóvar e a atriz Penélope Cruz — para uma reportagem sobre esse acontecimento. As alunas analisaram, em pares (de acordo com o seu papel, isto é, existia um grupo de entrevistadoras e um grupo de entrevistadas), as fichas com orientações para o trabalho (Anexo 21), que continham estas informações: fases da entrevista, alguns dos assuntos a abordar, aspetos a decidir em conjunto (por exemplo, o título do filme), uma anotação sobre a necessidade de usar marcadores do discurso e uma breve biografia retirada do sítio *Wikipedia*. Nas fichas, dispunham, também, das informações fornecidas ao outro grupo; deste

⁴² Originalmente, estava prevista uma terceira entrevista. No entanto, foi suprimida, devido à falta de uma aluna.

modo, as alunas que seriam entrevistadas podiam consultar as orientações prestadas ao grupo das entrevistadoras, e vice-versa. Decidiram, para alguns aspetos individualmente, para outros em conjunto, que informações iriam incluir na entrevista, esclareceram vocabulário que previam necessitar e tiraram notas, embora não pudessem escrever o diálogo ou frases completas.

Quando se considerou concluída a fase de planificação da tarefa de interação oral, deu-se início às entrevistas, que se gravaram e transcreveram⁴³ para posterior análise para o presente trabalho (Anexo 22). De uma forma global, o resultado foi bastante positivo, tendo em conta que, apesar de algumas hesitações na fase de conclusão, foi seguida a estrutura da entrevista, as alunas não sentiram dificuldades que impedissem a comunicação, procuraram responder com criatividade, demonstraram uma certa fluência e empregaram alguns marcadores do discurso. Tal como na atividade posta em prática em novembro, os erros linguísticos foram abundantes e, em determinadas situações, graves. Por outro lado, os diálogos foram pouco desenvolvidos e, principalmente na primeira entrevista, a participação da entrevistadora foi demasiado reduzida. Ainda assim, todas as indicações para o trabalho, que, no fim de contas, seriam o critério aferidor do sucesso da atividade, foram cumpridas: realizar uma entrevista, seguindo a estrutura habitual deste género discursivo, mencionando alguns assuntos pré-definidos e empregando adequadamente marcadores do discurso. Por esse motivo, no final da aula, num momento de reflexão sobre a atividade, as discentes mostraram satisfação pelo seu desempenho na preparação e na realização das entrevistas. Solicitou-se, ainda, que preenchessem um breve questionário de autoavaliação da atividade (Anexo 23) e o entregassem numa aula posterior. Das quatro alunas envolvidas no trabalho, entregaram duas (curiosamente, as alunas que desempenharam o papel de entrevistadas), que referiram ter sentido dificuldade na utilização dos marcadores do discurso, o que reforça a necessidade de criar mais oportunidades de aprendizagem destas partículas.

Analizando as gravações efetuadas, o uso de marcadores do discurso está representado no Quadro 2.

Verifica-se que as entrevistadas, embora tenham tido intervenções mais desenvolvidas, empregaram menos marcadores, o que poderá explicar-se com o facto de, por falarem durante mais tempo, terem menos oportunidade para preparar as intervenções seguintes, enquanto as entrevistadoras puderam fazê-lo de forma mais consciente. Aliás, repare-se na intervenção A2, em que a entrevistadora sugere, sussurrando, o uso do marcador *o sea*, que lhe parecia apropriado nesse

⁴³ Simplifiquei e adaptei o sistema de transcrição utilizado pelo grupo Val.Es.Co., da Universidade de Valencia, tal como é apresentado em Briz Gómez (2001 [1998]).

| | número total de intervenções | número de marcadores utilizados | marcadores utilizados |
|----------------------------------|------------------------------|---------------------------------|--|
| A (primeira entrevistadora) | 6 | 5 + 1 | <i>Entonces, pues</i> |
| B (entrevistado Pedro Almodóvar) | 5 | 4 | <i>Es que, bueno, pero, entonces</i> |
| C (segunda entrevistadora) | 5 | 9 | <i>Bueno, pero, sí, entonces, ¿cierto?, okey</i> |
| D (entrevistada Penélope Cruz) | 5 | 4 | <i>Bueno, pues, entonces</i> |

Quadro 2: Ocorrências de marcadores do discurso nas entrevistas realizadas.

contexto. Quanto aos marcadores efetivamente usados, constata-se que, como seria de esperar, as alunas recorrem bastante à estratégia da transferência. Com efeito, na primeira entrevista, os marcadores *o sea* (A2), *entonces* (A3, A4, B4, A5), *pues* (A4), *bueno* (B4) e *pero* (B4) poderiam facilmente traduzir-se, respetivamente, por *ou seja*, *então*, *pois*, *bom/bem* e *mas*. Assim se explicará a elevada frequência do marcador consecutivo *entonces* (com as funções de introduzir uma conclusão, de pedir confirmação ou simplesmente de indicar avanço temporal). Por outro lado, na intervenção A4 surge um uso de *pues* claramente decalcado do português *pois*, no seu uso de marcador epistémico evidenciador (seguindo a proposta de Martín Zorraquino e Portolés, 1999), com uma função de indicar ao interlocutor que se entendeu a mensagem e que se mudará de tema, o que, em espanhol, seria expresso por *claro* ou *ya*. Quanto à segunda entrevista, é patente o uso de marcadores para iniciar o turno de fala. A interferência com a língua materna é visível no uso do marcador metadiscursivo de controlo de contacto (Briz Gómez, 2001 [1998]) *¿cierto?* em vez de *¿no?* ou *¿verdad?*, para fazer um pedido de confirmação, e no uso do marcador de modalidade deôntica *okey*, muito mais comum nos países americanos, em vez de *vale* ou *venga*, para indicar compreensão da mensagem e, em simultâneo, desejo de concluir a conversa antes de uma despedida. De novo, a única ocorrência de *pues* (D1) aparenta dever-se ao equivalente *pois*, com valor explicativo. Em síntese, da análise das gravações das duas entrevistas levadas a cabo no final desta aula, será legítimo concluir que as alunas mostraram a preocupação de incluir nas suas intervenções alguns marcadores discursivos e que, em geral, os utilizaram adequadamente, apesar de se fazer sentir bastante a influência do uso destas partículas na língua portuguesa. Também é evidente que, num discurso mais natural, seriam utilizados, com mais frequência, marcadores como *¿no?*, *claro* e *pues*.

3.3. Sugestões finais

O desenvolvimento das atividades descritas e analisadas nas páginas anteriores esteve dependente de vários fatores, nomeadamente o facto de o tratamento dos marcadores do discurso não constituir o único aspeto, nem sequer o aspeto central, das unidades didáticas em que aparece integrado⁴⁴. Sendo assim, facilmente encontraríamos forma de tornar esta proposta mais completa. Referirei, apenas, ideias que, por limitações de tempo, não puderam entrar na planificação destas aulas. Assim, na unidade didática *Meio Ambiente*, poderia ter sido vantajoso aproveitar o exercício de preenchimento de espaços num *cartoon* que recriava dois inquéritos de rua para propor uma tarefa de escrita, e posterior leitura em voz alta, em que as alunas teriam de responder à mesma pergunta usando um número mínimo de marcadores do discurso (poderiam ser três ou quatro mas também poderiam ser dez, o que constituiria um maior desafio). Na unidade didática *Desporto*, seria importante haver mais tempo destinado à prática deste tópico. Poderia ser um tradicional exercício de preenchimento de espaços em branco ou, em alternativa, um exercício mais elaborado, em que fosse necessário completar um diálogo, por exemplo uma conversa radiofónica, a partir de algumas intervenções e de marcadores discursivos fornecidos. Como atividade de prática menos controlada, poderia levar-se a cabo uma pequena dramatização, possivelmente relacionada com a perda de valores no desporto (relacionando o tema com a violência, o *doping*, a corrupção...). Relativamente à unidade didática sobre Pedro Almodóvar, seria útil realizar uma atividade de prática mais direcionada para o uso de *pues* antes da tarefa final, visto que, como indicam os resultados das entrevistas, os seus múltiplos valores não foram interiorizados de um modo satisfatório. Em relação às três unidades didáticas, teria sido interessante gravar, ou eventualmente filmar, todas as atividades de prática oral e analisar com os alunos o modo como empregaram os marcadores do discurso.

Por fim, a abordagem dos marcadores do discurso, como defendem vários autores e sugere o PCIC, poderá ser iniciada nos níveis iniciais, ou seja, no contexto do sistema de ensino português, logo no 7.º ano de escolaridade. Neste nível, poderiam ser levadas a cabo atividades simples por meio das quais os alunos se familiarizassem com estas expressões. Assim, sugiro que se analisem, nos manuais, os diálogos e as transcrições das atividades de compreensão oral, que

⁴⁴ À semelhança do que propõe María del Pablo Nuño (2009), considero que o tratamento dos marcadores do discurso deve surgir inserido em unidades didáticas mais vastas. Evidentemente, um professor que acompanhe uma turma ao longo de, pelo menos, um ano letivo poderá sentir necessidade de abordar este assunto em vários momentos, integrados ou não numa unidade didática.

poderão servir de base de trabalho. É um facto que as propostas editoriais procuram, cada vez mais, tornar as gravações muito semelhantes a conversas reais em situações autênticas, com a inclusão de ruídos, diferentes pronúncias e marcas próprias da oralidade (por exemplo, repetições, reformulações, interrupções ou uso de marcadores)⁴⁵. Deste modo, depois de trabalhados os aspetos linguísticos e/ou culturais do diálogo, poderia chamar-se a atenção para o uso de determinados marcadores conversacionais (por exemplo *oye, bueno, pues, claro, ¿no?, venga, hombre*). Em seguida, propor-se-ia completar um diálogo semelhante, mas sem marcadores, com estas palavras. Também se poderia fornecer linhas para escrever um diálogo, a partir de marcadores já colocados. Certamente, poder-se-ia, ainda, solicitar a escrita, em pares, de curtos diálogos, dentro de um determinado tema ou de uma determinada situação, usando marcadores. Outro exercício que, provavelmente, entusiasmaria bastante os alunos seria uma tarefa de tradução de um diálogo. Igualmente no 3.º ciclo, talvez no 8.º ano de escolaridade, não seria difícil criar um diálogo inserido num pequeno texto narrativo. Para essa tarefa, poderia tomar-se como modelo ou ponto de partida alguma obra de “leitura graduada”, já que, em níveis iniciais, o diálogo é preponderante nestes livros. Partindo de materiais autênticos de natureza audiovisual, poderia mostrar-se um excerto de um programa televisivo (por exemplo, uma série juvenil), abordar alguns dos marcadores utilizados, propor a escrita de um diálogo que continue esse fragmento e a sua dramatização ou leitura expressiva. Do mesmo modo, poderia aproveitar-se a atualidade relacionada com os interesses dos alunos (por exemplo, pequenas entrevistas ou notícias sobre música, cinema, futebol⁴⁶, a família real de Espanha...) bem como programas de humor⁴⁷.

⁴⁵ O manual *Código ELE 1*, de María Ángeles Palomino, publicado pela editora Edelsa, é bastante recomendável para realizar este trabalho, já que inclui numerosos diálogos acompanhados de gravação, nos quais se empregam diversos marcadores do discurso.

⁴⁶ Poderiam aproveitar-se as declarações feitas imediatamente após os jogos ou conferências de imprensa.

⁴⁷ Em Fumadó Abad (2013), é fornecida a ligação para um divertido episódio de *Curso de Oregones* [sic], sobre a partícula *pues*: <<http://www.youtube.com/watch?v=U740QbhfENo>>.

CONCLUSÕES

Com este trabalho, pretendeu-se empreender uma reflexão acerca do ensino dos marcadores do discurso na aula de ELE. Mais concretamente, procurou-se contribuir para uma prática docente mais segura, fundamentada e eficaz no que se refere ao tratamento destas unidades em relação com o desenvolvimento das capacidades orais dos estudantes.

Numa primeira parte, efetuou-se um enquadramento teórico-didático do objeto de estudo. Sintetizaram-se alguns aspetos nem sempre consensuais na já extensa bibliografia sobre os marcadores, como a sua definição e classificação. Apresentaram-se, também, as características principais destas partículas em vários planos, das quais se destacam a heterogeneidade e a polifuncionalidade do ponto de vista pragmático-discursivo. Como se expôs, a abordagem de Martín Zorraquino e Portolés (1999), de tipo semântico-pragmático, integra os contributos de variadas perspetivas teóricas, sobretudo da Teoria da Relevância e da Teoria da Argumentação, concluindo que os marcadores do discurso possuem, de um modo predominante, um significado de processamento e, por esse motivo, servem para organizar os enunciados, estabelecendo a conexão entre eles ou entre eles e o contexto, guiam as inferências produzidas pelos interlocutores, constituem instruções para uma correta interpretação da orientação argumentativa desses mesmos enunciados. Por outro lado, na oralidade, é bastante evidente que, além de controlarem a comunicação, os marcadores são índices de cortesia positiva ou negativa, conferem expressividade ao discurso e refletem a subjetividade dos falantes.

Contudo, a natureza complexa dos marcadores discursivos constitui, para o docente de ELE, uma das várias dificuldades que tem de enfrentar. Apontaram-se, ainda, as divergências terminológicas nos estudos teóricos, a crença de que estes elementos são adquiridos naturalmente e de que a intervenção didática é pouco eficaz ou desnecessária, a insegurança no seu uso por parte de professores não nativos, a dificuldade em explicar os sentidos de um marcador e em corrigir usos incorretos, a escassez de estudos realizados do ponto de vista da didática e a falta de materiais disponíveis.

Além de se proporem formas para fazer face a todos estes obstáculos ao ensino-aprendizagem dos marcadores discursivos, expuseram-se argumentos que justificam a sua presença na aula de ELE, dos quais se podem destacar a grande variedade de funções que assumem no discurso, a sua elevada frequência, a dificuldade que representam para um estudante estrangeiro e os equívocos ou as dificuldades de compreensão gerados pela sua ausência ou por

um uso erróneo, o dinamismo que imprimem à conversação, tornando-a mais fluente e natural. Em suma, um domínio dos marcadores do discurso é essencial para o desenvolvimento da competência pragmática e, em geral, da competência comunicativa, aspeto reconhecido nos documentos que regulam o ensino do Espanhol, como ficou demonstrado.

Deste modo, a aprendizagem destas expressões deve ser promovida no contexto da sala de aula, mediante atividades adequadas que facilitem a sua interiorização. A proposta de aplicação didática que se leva a cabo na segunda parte do presente relatório é composta pela apresentação de um conjunto de trabalhos de natureza diversa que, de algum modo, poderão ser de utilidade e pela descrição e análise de atividades práticas desenvolvidas em turmas portuguesas do ensino secundário, de nível de continuação.

Na bibliografia consultada, evidenciam-se determinadas sugestões que vale a pena recordar: o trabalho com os marcadores do discurso realizado a partir da observação dos seus valores e do uso em textos escritos ou orais, a seleção de diferentes géneros discursivos, com destaque para os textos argumentativos e a conversação, o uso de transcrições dos documentos orais e a gravação das atuações dos alunos em atividades de interação oral para posterior reflexão. A abordagem pode incluir vários tipos de marcadores (por exemplo, de acordo com o material analisado), pode incidir sobre uma classe funcional (como os conetores contra-argumentativos) ou ainda sobre um marcador em particular. Alguns autores defendem, implícita ou explicitamente, que as atividades devem ser estruturadas de forma sequencial: em primeiro lugar, na fase de reconhecimento (que pode ser antecedida de um momento de sensibilização para o tema), o aluno apercebe-se dos valores assumidos por cada marcador; em seguida, aprofunda as suas conclusões (por exemplo, mediante exercícios); por último, aplica os conhecimentos numa fase de prática livre.

Nas atividades que proponho, no final deste relatório, optei por seguir uma estrutura comum: inicialmente, é explorado o conteúdo de um vídeo relacionado com a temática da aula e comentam-se alguns aspetos gerais e questões pragmáticas; em segundo lugar, repete-se a visualização de um excerto selecionado e é completada a respetiva transcrição; segue-se uma breve reflexão sobre as funções desempenhadas pelos marcadores; por fim, propõem-se atividades de aplicação e/ou produção. Por várias razões, mencionadas oportunamente, privilegiou-se o material audiovisual, mais especificamente, programas televisivos de debate e entrevista. Todas as atividades descritas foram enquadradas nas aulas e nas unidades didáticas a que pertenciam e remetem para os materiais a que recorri e que se encontram reproduzidos em anexo. Na última aula comentada, aproveitou-se o facto de que se fez uma gravação áudio da atividade final para

analisar os seus resultados. De um modo geral, verificou-se que os alunos revelavam preocupação em integrar alguns marcadores nas suas produções, ainda que as possíveis interferências com a língua materna se tenham feito notar de modo bastante vincado.

Apesar das inegáveis limitações de um contacto pouco prolongado com os grupos de alunos em que se aplicaram estas propostas, os resultados das atividades postas em prática apontam para a necessidade de se fazer um tratamento progressivo e consistente dos marcadores do discurso. No ponto 3.3. da Parte II, exponho algumas sugestões que desenvolvem a proposta de atividades anterior e que poderão facilitar uma abordagem mais sistemática destas unidades.

Da reflexão materializada neste relatório levanta-se uma nova questão para investigações futuras: dada a proximidade linguística entre o português e o espanhol, até que ponto a língua materna poderá auxiliar ou, pelo contrário, constituir um entrave à aprendizagem dos marcadores do discurso? Certamente, será necessário realizar estudos linguísticos de carácter contrastivo⁴⁸, que beneficiariam da colaboração de falantes de ambas as línguas. Deste modo, seria possível aperfeiçoar as obras lexicográficas e os manuais, quer os de origem espanhola mas adaptados ao mercado português, quer os produzidos por editoras deste país.

Em conclusão, apesar de a didática dos marcadores do discurso ser, ainda, um campo relativamente pouco explorado, no âmbito do ensino do Espanhol como Língua Estrangeira, existem já múltiplas propostas de abordagem, que, sem dúvida, servirão de estímulo para a integração do seu ensino nas práticas letivas, para a criação de novos materiais e de atividades adequadas aos mais diversos grupos de alunos.

⁴⁸ Veja-se o exemplo de Ponce de León e Duarte (2013).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín Llach, María Pilar (2006). “La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE”. In Álvarez, Alfredo; Laura Barrientos; Mónica Braña; Vanessa Coto; Miguel Cuevas; Concha de la Hoz; Isabel Iglesias; Pablo Martínez; María Prieto; Anna Turza (eds.). *La competencia pragmática y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 96-102. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0094.pdf.
- Albelda Marco, Marta (2011). “Rentabilidad de los corpus discursivos en la didáctica de lenguas extranjeras”. In de Santiago Guervós, Javier; Hanne Bongaerts; Jorge J. Sánchez Iglesias; Marta Seseña Gómez (eds.). *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. — Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*. Salamanca: Imprenta Kadmos, 83-95. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0083.pdf.
- Albelda Marco, Marta; Grupo Val.Es.Co (2005). “El tratamiento de las partículas discursivas en algunas gramáticas y manuales del español para extranjeros”. In Castillo Carballo, María Auxiliadora; Olga Cruz Moya; Juan Manuel García Platero; Juan Pablo Mora Gutiérrez (coords.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad — Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 111-119. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0109.pdf.
- Albelda Marco, Marta; M.^a José Fernández Colomer (2006). “La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial”. In *MarcoELE: Revista de didáctica Español como Lengua Extranjera* 3. Disponível em: http://marcoele.com/descargas/3/albelda-fernandez_registro-coloquial.pdf.
- Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bagarić, Vesna; Jelena Mihaljević Djigunović (2007). “Defining communicative competence”. In *Metodika* 8 (14), 94-103. Disponível em: <http://hrcak.srce.hr/file/42651>.
- Balibrea Cárcelos, Álvaro (2004). “La enseñanza de los marcadores del discurso oral a través de textos publicitarios audiovisuales en la clase de E/LE”. In Perdiguero, Hermógenes; Antonio

- Álvarez (eds.). *Medios de comunicación y enseñanza del Español como Lengua Extranjera — Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos: Universidad de Burgos, 847-858. Disponible em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0848.pdf.
- Baralo, Marta (2000). “El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE”. In *Carabela* 47, Madrid: SGEL, 5-36. Disponible em: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/8.Baralo1.pdf>.
- Blakemore, Diane (1987). *Semantic constraints on relevance*. Oxford: Blackwell.
- Blakemore, Diane (1992). *Understanding utterances*. Oxford: Blackwell.
- Briz Gómez, Antonio (2001 [1998]). *El español coloquial en la conversación: Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- Briz, Antonio; Salvador Pons Bordería; José Portolés (coords.) (2008 [em elaboração]). *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible em: www.dpde.es.
- Brown, Gillian; George Yule (1999 [1983]). *Teaching the spoken language. An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bustos Tovar, José Jesús (1995). “De la oralidad a la escritura”. In Cortés Rodríguez, Luis (coord.). *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre Análisis del Discurso Oral*. Almería: Universidad de Almería, 9-28.
- Byram, Michael; Marí del Carmen Méndez García (2009). “Communicative Language Teaching”. In Knapp, Karlfried; Barbara Seidlhofer (eds.). *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Calsamiglia, Helena (2002 [1991]). “El estudio del discurso oral”. In Lomas, Carlos (comp.). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós, 29-48.
- Calsamiglia Blancafort, Helena; Amparo Tusón Valls (2001 [1999]). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.
- Canale, Michael (1983). “From communicative competence to communicative language pedagogy”. In Jack. C. Richards; Richard W. Schmidt (eds.). *Language and communication*. London: Longman, 2-27.

- Canale, Michael e Merrill Swain (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". In *Applied Linguistics* I (1), 1-47. Disponible em: <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>.
- Candón Sánchez, María Teresa (2000). "Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial. Aplicación a la enseñanza del español como segunda lengua". In Franco Figueroa, Mariano; Cristina Soler Cantos; Javier de Cos Ruiz; Manuel Rivas Zancarrón; Francisco Ruiz Fernández (eds.). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera — Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz: Universidad de Cádiz, tomo I, 149-155. Disponible em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0147.pdf.
- Carbonero Cano, Pedro (1997). "Comentario sintáctico de un texto oral". In Carrasco Cantos, Pilar; Manuel Crespillo Bellido (coords.). *Comentario Lingüístico de Textos (Analecta Malacitana, anejo VIII)*. Málaga: Universidad de Málaga, p. 211-221. Disponible em: <http://www.anmal.uma.es/numero3/Carbonero.htm>.
- Casado Velarde, Manuel (1993). *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid, Arco/Libros.
- Casado Velarde, Manuel (2008 [1998]). "Lingüística del texto y marcadores del discurso". In Martín Zorraquino, María Antonia; Estrella Montolío Durán (coords.). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros, 55-70.
- Cassany, Daniel; Marta Luna; Glòria Sanz (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Celce-Murcia, Marianne; Zoltán Dörnyei; Sarah Thurrell (1995). "Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications". In *Issues in Applied Linguistics* 6 (2), 5-35. Disponible em: <http://escholarship.org/uc/item/2928w4zj>.
- Cenoz Iragui, Jasone (2004). "El concepto de competencia comunicativa". In Sánchez Lobato, Jesús; Isabel Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 449-465. Disponible em: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm.
- Ciarra Tejada, Alazne (2012). "¡Claro que sí! Marcadores discursivos conversacionales y su enseñanza en ELE". In García Negroni, María Marta (coord.). *Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*. Buenos

- Aires: Universidad de Buenos Aires. Disponível em: <http://il.institutos.filo.uba.ar/sites/il.institutos.filo.uba.ar/files/MARCADORES%202012.pdf>.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA. Disponível em: http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/data/ensinobasico/Documentos/Publicacoes/quadro_europeu_comum_referencia.pdf.
- Corral Esteve, Cristina (2009). “Algunas propuestas para llevar los marcadores discursivos al aula de ELE”. In *Suplementos marcoELE 9 – V Encuentro Brasileño de Profesores de Español*. Disponível em: http://marcoele.com/descargas/enbrape/corral_marcadores.pdf.
- Corral Esteve, Cristina (2011). *Los conectores discursivos de la lengua escrita en la clase de español como lengua extranjera: una propuesta de trabajo* (Tese de doutoramento). León: Universidad de León. Disponível em: <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/818/2010ON-CORRAL%20ESTEVE%2c%20CRISTINA.pdf?sequence=1>.
- Díez Domínguez, Patricia (2006). *Análisis de los marcadores discursivos más usados en el habla de tres estudiantes extranjeros de E/LE nivel C1 tras una estancia de un mes en España* (Tese de mestrado). Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponível em: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/13228/1/Memoria.D%C3%ADezPatr%C3%ADcia.pdf>.
- Escandell Vidal, M. Victoria (2004). “Aportaciones de la Pragmática”. In Sánchez Lobato, Jesús; Isabel Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 179-198.
- Fernández, Sonsoles (2001). Programa de Espanhol – Nível de Iniciação – 10.º ano. s/l: Ministério da Educação / Departamento do Ensino Secundário. Disponível em: http://www.dgidec.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/espanhol_inic_10.pdf.
- Fernández, Sonsoles (2002a). Programa de Espanhol – Nível de Iniciação – 11.º ano. s/l: Ministério da Educação / Departamento do Ensino Secundário. Disponível em: http://www.dgidec.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/espanhol_inic_11.pdf.
- Fernández, Sonsoles (2002b). Programa de Espanhol – Nível de Continuação – 10.º ano. s/l: Ministério da Educação / Departamento do Ensino Secundário. Disponível em: http://www.dgidec.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/espanhol_cont_10.pdf.

- Fernández, Sonsoles (2002c). Programa de Espanhol – Nível de Continuação – 11.º ano. s/l: Ministério da Educação / Departamento do Ensino Secundário. Disponível em: http://www.dgicd.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/espanhol_cont_11.pdf.
- Fernández, Sonsoles (2003). *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Edinumen.
- Fernández Barjola, María Inmaculada (2008). “La enseñanza de los marcadores de reformulación en E/LE”. In Olza Moreno, Inés; Manuel Casado Velarde; Ramón González Ruiz (eds.). *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Pamplona: Universidad de Navarra, 155-167. Disponível em: <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/21085/1/La%20ense%C3%B1anza%20de%20los%20marcadores.pdf>.
- Fernández González, Jesús (2011). “El concepto de naturalidad en la enseñanza de E/LE”. In *Suplementos MarcoELE 13 – I Encuentro para profesores de centros universitarios y de centros formadores de ELE*, 9-17. Disponível em: http://marcoele.com/descargas/13/encuentro_londres.pdf.
- Fonseca, Fernanda Irene (1994 [1986]). “Competência narrativa e ensino da língua materna”. In *Gramática e Pragmática: estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português*. Porto: Porto Editora, 107-115.
- Fuentes Rodríguez, Catalina (2010). “Los marcadores del discurso y la lingüística aplicada”. In Loureda Lamas, Óscar; Esperanza Acín Villa (coords.). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros, 689-746.
- Fumadó Abad, María Ángeles (2013). “Bueno, pues luego hablamos: La presentación de los marcadores *pues* y *bueno* en algunos de los manuales ELE para A1”. In *I Número especial de la Biblioteca Virtual redELE 2013 — IX Encuentro práctico de ELE “Expresión, interacción y mediación orales en el aula de ELE”*, 79-89. Disponível em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2013_ESP_14_IX%20Encuentro%20ELE/2013_ESP_14_IXEncuentro_08FUMADO.pdf?documentId=0901e72b81604076.
- García García, Marta (2005). “La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera”. In *LinRed – Lingüística en la Red 2*. Disponível em: http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_29122004.pdf.

- García García, Marta (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica* (Tese de doutoramento). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Disponible em: <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/6508/Tesis.pdf>.
- Garrido Rodríguez, María del Camino (1999). “Gramática y conversación: mecanismos de coherencia”. In Jiménez Juliá, Tomás; M. Carmen Losada Aldrey; José F. Márquez Caneda (eds.). *Español como Lengua Extranjera: enfoque comunicativo y gramática — Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 617-624. Disponible em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0620.pdf.
- Garrido Rodríguez, María del Camino (2000). “Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia”. In Franco Figueroa, Mariano; Cristina Soler Cantos; Javier de Cos Ruiz; Manuel Rivas Zancarrón; Francisco Ruiz Fernández (eds.). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera — Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz: Universidad de Cádiz, tomo I, 323-330. Disponible em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0321.pdf.
- González Ruiz, Ramón (2010). “Los marcadores del discurso y su tratamiento lexicográfico”. In Loureda Lamas, Óscar; Esperanza Acín Villa (coords.). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros, 617-688.
- Gozalo Gómez, Paula (2013). “El marcador discursivo *Bueno*: Análisis y propuesta didáctica”. In *SIGNOS ELE* 7. Disponible em: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/download/1165/1421>.
- Gozalo Gómez, Paula; María Martín Rodríguez (2008). “El marcador discursivo *hombre* y su tratamiento en el aula de E/LE”. In *RedELE: Revista electrónica de didáctica / Español Lengua Extranjera* 14. Disponible em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2008_14/2008_redELE_14_03Gozalo.pdf?documentId=0901e72b80de0adf.
- Halliday, M. A. K. (2007 [1979]). “Differences between spoken and written language: Some implications for literacy teaching”. In Webster, Jonathan J. (ed.). *Language and Education* (vol. 9 de *The Collected Works of M. A. K. Halliday*). Londres: Continuum, 63-80.
- Hernández, Todd; Eva Rodríguez-González (2013). “Impact of instruction on the use of L2 discourse markers”. In *Journal of Second Language Teaching & Research* 2(1), 3-31. Disponible em: http://epublications.marquette.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1018&context=span_fac.

- Hidalgo Navarro, Antonio (1998). “El comentario de textos orales coloquiales. Una aproximación didáctica al análisis de la conversación coloquial”. In *Cauce: Revista de filología y su didáctica* 20-21, 739-780. Disponible em: http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce20-21/cauce20-21_35.pdf.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular.
- Koch, Peter; Wulf Oesterreicher (2013 [1985]). “Linguagem da imediatez — linguagem da distância: oralidade e escrituralidade entre a teoria da linguagem e a história da língua / Language of immediacy – language of distance: orality and literacy from the perspective of language theory and linguistic history”. In *Linha D’Água* 26 (1), 153-174. Trad. em português de “Sprache der Nähe — Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte”. In *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15-43. Disponible em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/55677/60935>.
- La Rocca, Marcella (2011). “Los marcadores del discurso en los manuales de Español/LE (1999-2010)”. In *RedELE: Revista electrónica de didáctica / Español Lengua Extranjera* 21. Disponible em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_21/2011_redELE_21_02LaRocca.pdf?documentId=0901e72b80dcdfd2.
- Lahuerta Martínez, Ana Cristina; María Fernanda Pelayo (2003). “Usos marginales de los marcadores del discurso. Su efecto en la comprensión lectora en español como lengua extranjera”. In *Ibérica* 5, 49-68. Disponible em: <http://www.aelfe.org/documents/text5-Lahuerta.pdf>.
- Landone, Elena (2012). “El alcance interpersonal de los marcadores del discurso en la dinámica conversacional: el ejemplo de la cortesía verbal”. In *Verba. Anuario Galego de Filoloxía* 39, 301-313. Disponible em: <http://www.usc.es/revistas/index.php/verba/article/view/878/849>.
- Llamas Saíz, Carmen (2006). “Discurso oral y discurso escrito: una propuesta para enseñar sus peculiaridades lingüísticas en el aula de ELE”. In Álvarez, Alfredo; Laura Barrientos; Mónica Braña; Vanessa Coto; Miguel Cuevas; Concha de la Hoz; Isabel Iglesias; Pablo Martínez; María Prieto; Anna Turza (eds.). *La competencia pragmática y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 402-411. Disponible em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0400.pdf.

- Llamas Saíz, Carmen (2010). “Los marcadores del discurso y su sintaxis”. In Loureda Lamas, Óscar; Esperanza Acín Villa (coords.). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros, 183-239.
- Llamas Saíz, Carmen; Concha Martínez Pasamar (2007). “*Hombre, enseñar español no es tan fácil*. La enseñanza del enfocador de alteridad *hombre*”. In Balmaseda Maestu, Enrique (ed.). *Las destrezas orales en la enseñanza del Español L2-LE — XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Logroño: Universidad de La Rioja, tomo II, 749-763. Disponible em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0749.pdf.
- López Serena, Araceli; Margarita Borreguero Zuloaga (2010). “Los marcadores del discurso y la variación lengua hablada vs. lengua escrita”. In Loureda Lamas, Óscar; Esperanza Acín Villa (coords.). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros, 416-495.
- López Vázquez, Lucía; Herminda Otero Doval (2009). “El español académico: el marcador discursivo *bueno* y sus aplicaciones en la enseñanza de ELE”. In Vera Luján, Agustín; Inmaculada Martínez Martínez (orgs.). *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación — XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Comillas: Fundación Comillas / ASELE, vol. II, 669-682. Disponible em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0669.pdf.
- Loureda Lamas, Óscar; Esperanza Acín Villa (coords.) (2010a). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros.
- Loureda, Óscar; Esperanza Acín (2010b). “Preámbulo: Cuestiones candentes en torno a los marcadores del discurso en español”. In Loureda Lamas, Óscar; Esperanza Acín Villa (coords.). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros, 7-59.
- Marchante Chueca, M.^a Pilar (2004). “Los marcadores contraargumentativos aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. Una propuesta didáctica”. In *RedELE: Revista electrónica de didáctica / Español Lengua Extranjera* 2. Disponible em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_10Marchante.pdf?documentId=0901e72b80e06738.
- Marchante, Pilar (2008). *Marcadores del discurso* (col. *Practica tu español*). Madrid: SGEL.
- Martí Sánchez, Manuel (2008). *Los marcadores en Español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*. Madrid: Arco/Libros.

- Martí Sánchez, Manuel (2013). *Los marcadores discursivos* [atividades e soluções de Sara Fernández Gómiz]. Madrid: Edinumen.
- Martín Zorraquino, María Antonia (1999). “Los marcadores del discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera (aspectos gramaticales y cuestiones pragmáticas)”. In Becerra Hiraldo, José María *et alii* (eds.): *La enseñanza de segundas lenguas*. Granada: Universidad de Granada, 51-79.
- Martín Zorraquino, María Antonia (2001). “Marcadores del discurso y estrategias de cortesía verbal en español”. In Montoya Ramírez, María Isabel (ed.). *La lengua española y su enseñanza – Actas de las VI Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*. Granada: Universidad de Granada, 55-74. Disponible en: http://www.ugr.es/~hum430/Actas_VI_Jornadas.pdf.
- Martín Zorraquino, María Antonia (2005). “El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de ELE”. In Castillo Carballo, María Auxiliadora; Olga Cruz Moya; Juan Manuel García Platero; Juan Pablo Mora Gutiérrez (coords.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad — Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 53-67. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0051.pdf.
- Martín Zorraquino, María Antonia (2008 [1998]). “Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical”. In Martín Zorraquino, María Antonia; Estrella Montolío Durán (coords.). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros, 19-53.
- Martín Zorraquino, María Antonia (2010). “Los marcadores del discurso y su morfología”. In Loureda Lamas, Óscar; Esperanza Acín Villa (coords.). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros, 93-181.
- Martín Zorraquino, María Antonia; José Portolés Lázaro (1999). “Los marcadores del discurso”. In Bosque, Ignacio; Violeta Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, vol. 3, 4051-4213.
- Martín Zorraquino, María Antonia; Estrella Montolío Durán (coords.) (2008 [1998]). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros.
- Martínez, Roser (2007 [1997]). *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*. Barcelona: Octaedro.

- Martínez Camino, Gonzalo; Tomás Labrador Gutiérrez (2004). “Enseñar el uso de los marcadores del discurso a través de los anuncios de televisión”. In Perdiguero, Hermógenes; Antonio Álvarez (eds.). *Medios de comunicación y enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos: Universidad de Burgos, 187-199. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0188.pdf.
- Matte Bon, Francisco (2010 [1986]). “Implicaciones de un enfoque comunicativo en el análisis gramatical”. In *Monográficos MarcoELE 11. Antología de las Jornadas Internacionales ELE Navas del Marqués 1986 – 1987 – 1990*, 38-111. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/navas/lasnavas.pdf>.
- Montolío Durán, Estrella (2008 [1998]). “La teoría de la relevancia y el estudio de los marcadores del discurso”. In Martín Zorraquino, María Antonia; Estrella Montolío Durán (coords.). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros, 93-120.
- Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica (1997). *Programa de língua estrangeira – Espanhol – 3.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponible en: http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_espanhol_programa_3c_iniciacao.pdf.
- Nogueira da Silva, Antonio Messias (2010a). “La enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales de ELE: el enfoque de algunos problemas lingüístico-discursivos”. In *RedELE: Revista electrónica de didáctica / Español Lengua Extranjera* 19. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_19/2010_redELE_19_04_Nogueira.pdf?documentId=0901e72b80dd277f.
- Nogueira da Silva, Antonio Messias (2010b). “Introducción de los marcadores del discurso en los manuales de ELE de nivel B2 usados en Brasil”. In *MarcoELE: Revista de didáctica Español como Lengua Extranjera* 10. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/10/nogueira_marcadores.pdf.
- Nogueira da Silva, Antonio Messias (2011a). *Enseñanza de los marcadores del discurso para aprendices brasileños de E/LE: análisis de manuales de E/LE y de narrativas orales de aprendices brasileños* (Tese de doutoramento). Salamanca: Universidad de Salamanca. Disponible en: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/110547/1/DLE_Nogueira_da_Silva_Messias_A_Ense%C3%B1anzaDeLosMarcadores.pdf.

- Nogueira da Silva, Antonio Messias (2011b). “La enseñanza de los marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales”. In *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 9. Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b5dd742280.pdf.
- Nogueira da Silva, Antonio Messias (2012). “Los marcadores del discurso y su introducción en los manuales del E/LE”. In Rodríguez Muñoz, Francisco J. (ed.). *Los marcadores del discurso en español y en chino mandarín*, Almería: Universidad de Almería, 75-95. Disponible en: <http://repositorio.ual.es:8080/jspui/bitstream/10835/1724/1/PhilUr07.7.NogueiraAntonio.pdf>.
- Nunan, David (1990). *Language teaching methodology. A textbook for teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Nuño, María de Pablo (2009). “Cuadros que guardan secretos”. In *MarcoELE: Revista de didáctica Español como Lengua Extranjera* 9. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/9/depablo_cuadrosqueguardansecretos.pdf.
- Oesterreicher, Wulf (1997). “Pragmática del discurso oral”. In Berg, Walter Bruno; Markus Klaus Schäuffer (eds.). *Oralidad y Argentinidad: Estudios sobre la función del lenguaje hablado en la literatura argentina*. Tübingen: Gunter Narr, 86-97.
- Oliveras, Àngels (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Barcelona: Edinumen.
- Ponce de León, Rogelio; Isabel Margarida Duarte (2013). “Aliás / alias: diferencias de empleo en portugués y en español”. In Delbecque, Nicole; Marie-France Delpont; Daniel Michaud Maturana (eds.). *Du signifiant minimal aux textes. Études de linguistique ibéro-romane*. Limoges: Lambert-Lucas, 137-152.
- Pons Bordería, Salvador (2000). “Los Conectores”. In Briz, Antonio; Grupo Val.Es.Co. *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*. Barcelona: Ariel, 193-220. Disponible en: <http://www.uv.es/~ponss/PDFs/Conectores.pdf>.
- Pons Bordería, Salvador (2001). “Connectives/Discourse Markers. An Overview”. In *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics* VI, 219-243. Disponible en: <http://www.uv.es/~ponss/PDFs/Discourse.pdf>.
- Pons Bordería, Salvador (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid: Arco/Libros.

- Portolés, José (2001 [1998]). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Re, Antonio (2012). *Conversación y marcadores en el aula de E/LE: Los casos de bueno, pues y hombre* (Trabalho final de mestrado). Salamanca: Universidad de Salamanca. In *Biblioteca Virtual RedELE 2012* Disponible em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2012_BV_13_48Antonio%20Re.pdf?documentId=0901e72b813c9037.
- Richards, Jack C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rickheit, Gert; Hans Strohner; Constanze Vorwerg (2008). “The concept of communicative competence”. In Rickheit, Gert; Hans Strohner (eds.). *Handbook of communication competence*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Santos Gargallo, Isabel (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Schiffrin, Deborah (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thornbury, Scott (2005). *How to teach speaking*. Harlow: Longman Pearson Education.
- Vázquez Veiga, Nancy (2008). “Las etiquetas discursivas en un diccionario de marcadores pragmáticos: un puente entre lenguas”. In Azorín Fernández, Dolores (dir.). *El diccionario como puente entre las lenguas y las culturas del mundo — Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*. Alicante: Biblioteca Miguel de Cervantes, 278-284. Disponible em: <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/las-etiquetas-discursivas-en-un-diccionario-de-marcadores-pragmaticos-un-puente-entre-lenguas-0/>.
- Vigara Tauste, Ana María (1994). “Las expresiones de función fática en la enseñanza de español a extranjeros”. In Montesa Peydró, Salvador; Antonio Garrido Moraga (eds.). *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e Investigación*. Málaga: Universidad de Málaga, 299-312. Disponible em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0297.pdf.

Páginas da Internet:

Diccionario de partículas discursivas del español (coordenado por Antonio Briz, Salvador Pons Bordería e José Portolés), em elaboração, desde 2008: <www.dpde.es>.

Infopedia – Enciclopédias e Dicionários Porto Editora: <www.infopedia.pt>.

“Marcadores Discursivos” *In ProfeDeELE*, 03.02.2014: <<http://www.profedeele.es/2014/02/marcadores-discursivos-conectores.html>>.

Nota: Todas as páginas da Internet mencionadas foram consultadas, pela última vez, a 31-08-2014 e encontravam-se ativas nessa data.

ANEXOS

ANEXO 1

PROPOSTAS DE CLASSIFICAÇÃO DOS MARCADORES DO DISCURSO

A) CASADO VELARDE (1993, 2008 [1998])

adición: *además, asimismo, más aún, todavía más, incluso, aparte, encima, después, de igual forma, también, y, por otra parte, por otro lado.*

advertencia: *¡cuidado!, ¡ojo (con)!, ¡eh!, mira, oye, etc.*

afirmación: *sí, claro, exacto, cierto, evidente, de acuerdo, sin duda, correcto, seguro, vale, okey, por supuesto, en efecto.*

aprobación: *bien, bueno, vale, okey, de acuerdo, etc.*

asentimiento: *claro, sí, en efecto, vale, bien, bueno, sí por cierto, por de contado, por descontado, desde luego, por supuesto.*

atenuación: *si acaso, en todo caso, de alguna manera, siquiera, en cierta medida, en cierto modo, hasta cierto punto.*

(auto)corrección: *bueno, mejor dicho, o sea, o, por mejor decir; digo, ¡qué digo!, vaya, quiero decir; vamos.*

causalidad: *porque, puesto que, ya que, pues (átono)...*

cierre discursivo: *en fin, por fin, por último, y, bueno, bien, total (que), esto es todo, he dicho, nada más.*

comienzo discursivo: *bueno, bien, hombre, pues...*

concesividad: *aunque, aun, a pesar de todo, pese a, con todo y con eso, eso sí.*

conclusión: *en conclusión, en consecuencia, a fin de cuentas, total, en fin, al fin y al cabo, bueno.*

condición: *si, a condición de que, con tal (de) que.*

consecuencia: *de ahí (que), pues, así pues, así que, conque, en consecuencia, por consiguiente, en resumidas cuentas, en definitiva, por ende, entonces, por eso, de forma que, de manera que, de modo que, de suerte que, por (lo) tanto, total.*

continuación: *ahora bien, entonces, así pues, así que, y, con todo, pues bien, conque, ahora pues.*

culminación: *ni aun, hasta, incluso, ni, ni (tan) siquiera, para colmo.*

digresión: *por cierto, a propósito (de), a todo esto...*

duda: *quizá, tal vez, acaso.*

ejemplificación: *(como) por ejemplo, así (por ejemplo), pongo (pongamos) por caso, verbigracia, tal como, tal que, como.*

énfasis: *pues, sí (que), claro (que), es que, etc.*

enumeración: *en primer lugar; en segundo lugar...; primero, segundo...; luego, después, por último, en último lugar; en último término, en fin, por fin; que si..., que si..., que si patatín que si patatán, etc.*

evidencia (o pretensión de evidencia): *claro (que), por supuesto, desde luego, evidentemente...*

explicación: *es decir; o sea, esto es, a saber; o lo que es lo mismo, en otras palabras, mejor dicho.*

intensificación: *es más, más, más aún, máxime.*

llamada de atención: *eh, oiga, oye, mire, mira, ea, hala (hale), venga, vamos...*

mantenimiento de atención interlocutiva: *¿no?, ¿verdad? ¿(no) sabes?, ¿ves?, ¿oyes?, ¿eh?, ¿comprendes?, entonces.*

matización: *mejor dicho, bueno.*

negación: *no, tampoco, ni hablar; en absoluto, nunca, jamás.*

oposición: *por el contrario, en cambio, no obstante, pero, ahora (bien) (que), sin embargo, antes bien, con todo (y con eso), (antes) al contrario, así y todo.*

precaución: *por si acaso, no sea caso (cosa) que, no sea que, no vaya a ser que.*

precisión: *en rigor; en realidad, en puridad.*

reformulación: *es decir, o sea, esto es, mejor dicho, dicho de otro modo (manera, forma...).*

restricción: *si acaso, en (todo) caso, excepto (que, si), en (hasta) cierta medida, al (cuando, por lo) menos, hasta cierto punto, salvo que, pero.*

resumen: *en resumen, resumiendo, en resumidas cuentas, en suma, total, en una palabra, en dos palabras, en pocas palabras.*

topicalización (o «tematización»): *en cuanto a, por lo que se refiere a, por lo que respecta a, en lo concerniente a, en lo tocante a, a propósito de.*

transición: *en otro orden de cosas, por otra parte, por otro lado.*

NOTA: eliminaram-se os termos alternativos que remetem para os que constam desta lista; por exemplo, “contraste”, que possui uma remissão para “concesividad” e “oposición”.

B) MARTÍN ZORRAQUINO E PORTOLÉS (1999)

| Estructuradores de la información | |
|-----------------------------------|--|
| comentadores | <i>pues, pues bien, así las cosas, dicho esto, dicho eso, etc.</i> |
| ordenadores | <i>en primer lugar/en segundo lugar; por una parte/por otra parte; de un lado/de otro lado, etc.</i> |
| digresores | <i>por cierto, a propósito, a todo esto, etc.</i> |

| Conectores | |
|----------------------|--|
| aditivos | <i>además, encima, aparte, es más, etc.</i> |
| consecutivos | <i>así pues, por tanto, de ahí, así, entonces, etc.</i> |
| contraargumentativos | <i>en cambio, por el contrario, al contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, ahora bien, eso sí, etc.</i> |

| Reformuladores | |
|--------------------|--|
| explicativos | <i>o sea, es decir, esto es, a saber, etc.</i> |
| rectificativos | <i>mejor dicho, más bien, digo, etc.</i> |
| de distanciamiento | <i>en cualquier caso, en todo caso, de todos modos, etc.</i> |
| recapitulativos | <i>en suma, en fin, total, al fin y al cabo, después de todo, etc.</i> |

| Operadores argumentativos | |
|---------------------------|--|
| de refuerzo argumentativo | <i>en realidad, en el fondo, etc.</i> |
| de concreción | <i>por ejemplo, en particular, en concreto, etc.</i> |

| Marcadores conversacionales | | |
|------------------------------------|--|---|
| marcadores de modalidad epistémica | de evidencia | <i>desde luego, por supuesto, claro, naturalmente, sin duda, etc.</i> |
| | orientativos sobre la fuente del mensaje | <i>por lo visto, al parecer, etc.</i> |
| marcadores de modalidad deóntica | | <i>bueno, bien, vale, de acuerdo, etc.</i> |
| enfocadores de la alteridad | | <i>hombre, bueno, vamos, mira, mire, oye, oiga, etc.</i> |
| metadiscursivos conversacionales | | <i>ya, sí, bueno, bien, eh, este, etc.</i> |

C) PONS BORDERÍA (2000, 2001)

Marcación del discurso:

1. Conexión

1.1. Función argumentativa

1.2. Función metadiscursiva

1.2.1. Estructuración

1.2.1.1. Demarcación (y aún, luego, en primer/segundo/último lugar)

1.2.1.2. Formulación (claro)

1.2.1.3. Regulación

1.2.1.3.1. inicio (pues)

1.2.1.3.2. progresión (pero)

1.2.1.3.3. cierre

1.2.2. Reformulación (o sea, en el fondo, en definitiva, en suma)

2. Modalidad (claro, pues, que, o sea, bueno)

3. Control del contacto (oye, mira, ¿sabes?, ¿entiendes?, ¿ves?, ¿no?, ¿eh?)

D) LOUREDA E ACÍN (2010b)

| | | |
|--|--|---|
| Modalizadores discursivos (modalización) | | valores de atenuación (<i>a decir verdad</i>), intensificación (<i>desde luego</i>), evidencia (<i>sin duda</i>), algo conocido como una fuente (<i>por lo visto</i>), algo admisible o aceptable (<i>bien</i>) |
| Marcadores propiamente dichos (marcación) | formuladores | <i>es decir</i> |
| | organizadores de la información | <i>por un lado, por otro lado</i> |
| | conectores y operadores argumentativos | <i>sin embargo, bien, casi, en realidad, por lo tanto, en cambio</i> |
| | focalizadores discursivos | <i>ni siquiera, al menos, por lo menos, incluso</i> |
| Marcadores de control conversacional (control del contacto) | | <i>¡fíjate!, ¿me entiendes?, ¿no?, sí, ya, claro, ¡no!, ¡vaya!, ¿de verdad?, ¿qué (me) dices?, ¡no me digas!</i> |

E) MARTÍ SÁNCHEZ (2013)

| Conectores argumentativos | | |
|----------------------------------|------------|---|
| Aditivos | | <i>Además, aparte, encima, es más, incluso, peor aún, más todavía, y, también, tampoco</i> |
| Contraargumentativos | Totales | <i>Al contrario, contrariamente, por contra, por el contrario, antes al contrario, antes bien, en cambio</i> |
| | Parciales | <i>Pero, sin embargo, no obstante, solo que, ahora (bien), ahora (que), claro, eso sí, y eso que</i> |
| | Concesivos | <i>Con todo, con eso y todo, aun así, encima</i> |
| Consecutivos | | <i>Entonces, por eso, por (lo) tanto, en consecuencia, así pues, por consiguiente, pues, consecuentemente, consiguientemente, de resultas, por ende</i> |

| Conectores metadiscursivos | | | |
|-----------------------------------|--------------------|-------------|--|
| Estructuradores de la información | Ordenadores | Inicio | Primero, en primer lugar, por un lado, por una parte, antes que nada |
| | | Continuidad | En segundo / tercer lugar, por otro lado, por otra parte, de igual forma / manera / modo, pues nada, luego, después |
| | | Cierre | En conclusión, para terminar, finalmente, por último, a modo de conclusión, por lo demás |
| | Comentadores | | Así las cosas, pues, pues bien pues nada, dicho esto |
| Digresores | | | Por cierto, a propósito, a todo esto, dicho sea de paso, dicho entre paréntesis, otra cosa |
| Reformuladores | Explicativos | | Es decir, o sea, en otras palabras, dicho de otro modo, a saber, en otros términos, esto es |
| | Rectificativos | | Mejor dicho, mejor aún, aún mejor, más bien |
| | De generalización | | En resumen, resumiendo, para resumir, en conclusión, en fin, en definitiva, en resumidas cuentas, a fin de cuentas, al fin y al cabo, después de todo, total, en fin |
| | De distanciamiento | | De todas maneras / formas, de todos modos, en cualquier caso, en todo caso |

| Operadores pragmáticos | | |
|------------------------|---------------------------|--|
| Ilocutivos | Partículas interrogativas | <i>Conque, así que, a que</i> |
| | De refuerzo argumentativo | <i>Claro, desde luego, por supuesto, de hecho, en efecto, en el fondo, en realidad, la verdad, después de todo, en rigor</i> |
| | Operadores de concreción | <i>Por ejemplo, en concreto, en particular, en especial, concretamente, verbigracia, pongamos por caso, sin ir más lejos</i> |
| Modales | | <i>Ahora, yo qué sé, y todo</i> |
| | Evidenciales | <i>Por lo visto, supuestamente, sin duda, en modo alguno</i> |
| Focalizadores | | <i>También, tampoco, sí, no, en cuanto a, respecto a, en relación con, sobre todo, precisamente, justamente, máxime, casi, por poco, apenas, más que, incluso, hasta, ni (siquiera), al menos, como (mucho/poco), por lo menos</i> |
| | Escalares | <i>Ni, incluso, por lo menos</i> |

| Marcadores de control y contacto | | |
|--------------------------------------|---------------|--|
| Iniciadores y finalizadores | Iniciadores | <i>Por favor, perdón, perdone, dispense, oiga, oye, mira, mire, esto, resulta (que), a ver, vamos a ver, bueno, bien</i> |
| | Finalizadores | <i>Venga, pues nada</i> |
| Asentidores, afirmadores y negadores | Asentidores | <i>Claro, seguro, en efecto, desde luego, por supuesto, naturalmente, ya, ya te digo, ¿cómo no?, sin duda, efectivamente</i> |
| | Afirmadores | <i>Ajá, vale, bueno, bien, de acuerdo, ¿no?, ¿sí?, ah</i> |
| | Negadores | <i>En absoluto, para nada, qué va, sí, hombre, anda ya, venga ya, y qué más</i> |
| Enfocadores del otro | | <i>¿Eh?, ¿no?, ¿sí?, ¿me oyes?, ¿sabes?, ¿me sigues?, hombre</i> |

ANEXO 2

PRESENÇA DOS MARCADORES DO DISCURSO NO PCIC

Tácticas y estrategias pragmáticas

1. Construcción e interpretación del discurso

1.2. Marcadores del discurso [ver tabela na página seguinte]

1.4. Desplazamiento en el orden de los elementos oracionales

Rematización

B1: solamente, sólo, sobre todo

B2: incluso, particularmente, especialmente, verdaderamente, justamente, precisamente

C1: ni siquiera, sencillamente, simplemente, verdaderamente

C2: hasta, meramente, máxime

1.6. Valores ilocutivos de los enunciados interrogativos

Enunciados interrogativos neutros con valor fático apelativo

B1 –¿sí?, ¿de verdad?, ¿eh?, ¿entiendes?, ¿Oyes?, ¿Me oyes?

2. Modalización

2.1. Intensificación o refuerzo

Intensificación de los elementos del discurso

C2 – Fórmulas fático-apelativas de contacto: venga, hombre, oye

2.3. Focalización

B1 – solamente, sólo, sobre todo

B2 – incluso, especialmente, particularmente, justamente, precisamente

C1 – sencillamente, simplemente,

C2 – máxime

3. Conducta interaccional

3.1. Cortesía verbal atenuadora

Atenuación del acto amenazador

B2 – bueno, sí, pero; bueno, vale, pero

C2 – bueno

Atenuación dialógica

C1 – bueno

C2 – hombre

CLASSIFICAÇÃO DOS MARCADORES DO DISCURSO (PCIC)

| | | |
|-----------------------------------|----------------------|--|
| Conectores | Aditivos | A1: Y • También B1: Además • Sobre todo B2: Ni... Ni • No solo... sino también • Asimismo C1: Todavía más • Más aún • Aún más • Encima • De igual manera / modo • Igualmente C2: Por añadidura |
| | Contraargumentativos | A1: Pero B1: Aunque • Sin embargo B2: A pesar de • No obstante • Mientras que • En cambio • De todas maneras/formas • De todos modos C1: Por el contrario • Al contrario • Contrariamente • Pese a • Ahora bien • Con todo C2: Antes al contrario • Antes bien • Con eso y todo • Así y todo |
| | Consecutivos | A2: Por eso • Entonces B1: Así que • Por lo tanto B2: De modo/forma/manera que • En consecuencia C1: De ahí • Pues • Así pues • Por consiguiente C2: De suerte que • Conque |
| | Justificativos | A1: Porque B1: Como • Es que B2: Puesto que • Ya que C1: Debido a • A causa de • Gracias a • En virtud de • Dado que • Por culpa de C2: Que |
| Estructuradores de la información | Ordenadores | A2: Primero • Luego • Después • Por último B1: En primer lugar • Por un lado • Por una parte • En segundo/tercer lugar • Por otro lado • Por otra parte • En conclusión • Para terminar • Finalmente B2: Para empezar • Primeramente • Lo primero es que • Por su parte • De otra parte • De otro lado • Para finalizar • En suma • Bueno C1: Antes que nada • Bien • De igual forma/manera/modo • A modo de conclusión |
| | Comentadores | B1: Pues C1: Pues bien C2: Así las cosas |
| Reformuladores | Explicativos | B1: O sea • Es decir B2: En otras palabras C1: Dicho de otro modo C2: A saber • En otros términos • Esto es |
| | Recapitulativos | B1: En resumen B2: Resumiendo • Para resumir • En conclusión • En fin • En definitiva • Total [coloq.] C1: En resumidas cuentas • A fin de cuentas • Al fin y al cabo • Después de todo C2: En suma |
| | Rectificativos | B2: Mejor dicho C1: Más bien |
| | De distanciamiento | B2: De todas maneras/formas • De todos modos • En cualquier caso C1: De cualquier manera/forma/modo • En todo caso |
| | Digresores | B2: Por cierto • A propósito • En cualquier caso • Una cosa C1: A este respecto • De todas (las) maneras C2: A todo esto • Dicho sea de paso • Otra cosa |

| | | |
|----------------------------|-----------------------------------|--|
| Operadores discursivos | Focalizadores | A1: También • Tampoco B1: En cuanto a • Casi B2: Respecto a • En relación con • Incluso • Por poco (no) C2: Hasta |
| | De concreción o especificación | A1: Por ejemplo B1: En concreto • En particular B2: En especial • Concretamente C2: Verbigracia • Pongamos por caso • Sin ir más lejos |
| | De refuerzo argumentativo | B1: Claro • Claramente [Hispanoamérica] B2: Desde luego • Por supuesto C1: De hecho • En efecto • En el fondo • En realidad • La verdad C2: Después de todo |
| | De refuerzo conclusivo | C1: Y ya está • Y punto • Y se acabó |
| Controladores del contacto | Formas en modalidad interrogativa | A1: ¿no? • ¿eh? |
| | Origen imperativa | A2: Oye/oiga • Mira/mire |
| | Verbos de percepción | B1: ¿sabes? / ¿sabés? [H] • ¿ves? • ¿entiendes? / ¿entendés? [H] [H - zonas voseantes de Hispanoamérica] |

ANEXO 3

Excertos do programa “Para todos la 2 - El resurgir de la bicicleta” (ver CD)

Programa completo disponível em: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-debate-resurgir-dela-bicicleta/1680655/>



ANEXO 4



ESPAÑOL – 11.º CURSO EL MEDIO AMBIENTE

“Debate: El resurgir de la bicicleta”

Lee la transcripción de algunas partes del debate. Para cada función mencionada en el recuadro de abajo, identifica expresiones del texto. No las repitas, excepto si tienen funciones diferentes.

Presentador: Quieren, bueno, fomentar el uso de la bicicleta para el trabajo, el “bike to work”. Yo no sé si realmente es una propuesta real.

Xavier Corominas: Hombre, real sí porque se está haciendo ya en varios países anglosajones, concretamente en Inglaterra y en Irlanda y consiste, y lo explico, en la desgravación fiscal para trabajadores y empresarios para facilitar que la gente vaya en bicicleta a trabajar, utilizando también medios intermodales, o sea, tren, bus y bicicleta, ¿no? Es un sistema que, en esos países que digo, pues, ha aumentado el uso de la bicicleta de gran manera y además es muy interesante porque se ha demostrado que la gente que llega tanto a la escuela, en este caso, pero en el trabajo, es más productiva si va en bicicleta a trabajar.

Presentador: Claro, lo que ocurre es que muchas veces los polígonos, las zonas de trabajo están alejadas, hay familia de por medio, hay que llevar a los niños al colegio. No se ve muy factible, ¿no?

Manuel Martín: Bueno, hay muchas casuísticas, pero la mayoría de los desplazamientos urbanos que se hacen son de unos trayectos inferiores a seis kilómetros y, bueno, pues, si en otros países lo consiguen en España, pues, seguro que, cambiando el chip, podríamos tener por los mismos parámetros que se consiguen en otros países europeos.

Presentador: Mucho tendría que cambiar, ¿no? Ot Pi, a la hora de salir en un día de niebla, ya, con lluvia.

Ot Pi: Bueno, de hecho, lo que es importante es, evidentemente, que la gente crea en la bicicleta, ¿no?...

...

Xavier Corominas: Bueno, a ver, hay un tema que es: han aumentado el uso de la bicicleta en la ciudad, aumentado y mucho y a lo mejor las infraestructuras no han llegado al mismo tiempo, ¿no?, entonces, esto genera algunos problemas...

...

Manuel Martín: Sí, bueno, evidentemente, las normas que hay son para cumplirlas, lo que pasa es que cuando se infringen, digamos, de una manera natural, masivamente, tanto en el tráfico como en otros aspectos de la vida, pues, a veces, puede fallar algo. ...

| | | |
|---|---|---|
| CONECTORES, REFORMULADORES Y ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN | añadir información | <u>además</u> / <u>por otro lado</u> |
| | explicar o reformular | <u>o sea</u> / <u>es decir</u> , <u>esto es</u> |
| | introducir una consecuencia | <u>entonces</u> / <u>así que</u> , <u>por eso</u> |
| | precisar o especificar una información | <u>concretamente</u> / <u>en concreto</u> |
| | reforzar una idea | <u>de hecho</u> , <u>evidentemente</u> / <u>sin duda</u> , <u>en realidad</u> |
| MARCADORES CONVERSACIONALES | expresar amistosamente sorpresa, acuerdo o desacuerdo | <u>hombre</u> |
| | indicar que podrá no ser la mejor palabra | <u>digamos</u> / <u>por así decirlo</u> |
| | manifestar acuerdo o aceptación | <u>claro</u> |
| | iniciar su turno de hablar | <u>bueno</u> , <u>a ver</u> / <u>bien</u> |
| | mantener el contacto y pedir una comprobación | <u>¿no?</u> / <u>¿verdad?</u> |
| | mantener el hilo de la conversación y ganar tiempo para organizar las ideas | <u>pues</u> , <u>bueno</u> |

NOTA: A vermelho, negrito e sublinhado: correção do exercício; a negro, negrito e sublinhado: resolução da tarefa seguinte.

ANEXO 5

ESPAÑOL – 11.º CURSO EL MEDIO AMBIENTE

Completa con los marcadores del discurso más adecuados.

Buenos días. ¿Utiliza usted el transporte público?



1 Bueno, yo vivo en Madrid y aquí el transporte público, 2 en concreto el tren, el metro y el autobús, es la mejor opción, 3 no? No tengo que aguantar los atascos ni tengo que aparcar el tren, 4 o sea, te ahorras tiempo. 5 Además, puedo ir leyendo, jugando y, si me entra el sueño, 6 pues, me echo una cabezadita.

- 1 No / Bueno / Además
- 2 por eso / no / en concreto
- 3 no / bueno / pues
- 4 o sea / a ver / verdad
- 5 No / Además / Digamos
- 6 así que / es decir / pues

Buenos días. ¿Utiliza usted el transporte público?



1 Hombre, sé que el coche es muy malo y que el tren es más ecológico y resulta más barato, ¿2 no? pero de momento no es viable para mí. 3 De hecho, el transporte público de aquí es una vergüenza. Para hacer el mismo recorrido que hago en media hora con el coche, 4 pues, con transporte público tardo más de hora y media. 5 Por otro lado, muchas veces el aire acondicionado no funciona, y con la multitud de gente, 6 entonces, llegas al trabajo hecho un auténtico cerdo.

- 1 Hombre / Verdad / Por eso
- 2 por eso / no / en concreto
- 3 De hecho / Así que / Verdad
- 4 o sea / a ver / pues
- 5 No / Por otro lado / Digamos
- 6 entonces / es decir / concretamente

Inspirado en <http://www.meneame.net/story/transporte-publico-para-quien-no-tenga-mas-remedio-opinion>

NOTA: A vermelho, negrito e sublinhado: correção do exercício.

ANEXO 6

Expresar opinión

Pienso que la bicicleta **es** un excelente medio de transporte.

En cambio, no me parece que el patinete **sea** una alternativa al coche.



Expresar opinión

Es verdad que las energías renovables **tienen** un coste muy elevado.

Es importante que se **encuentren** alternativas al petróleo.



NOTA: Os retângulos indicam as palavras inicialmente tapadas.



ESPAÑOL – 11.º CURSO

EL MEDIO AMBIENTE

¿Nucleares, no? Ya veremos

La polémica sobre las centrales nucleares ha sido hasta ahora tan intensa que el público ha terminado dividido.

Primero, es erróneo pensar que en lugar de la nuclear hay que incentivar las energías alternativas como la eólica, la solar y la hidráulica. En realidad, fabricar un aerogenerador* consume tal cantidad de energía que para amortizarla* tiene que estar funcionando un tiempo comparable a su vida útil. Por otro lado, la energía solar da para ducharse a alto costo un cierto número de días al año en ciertas zonas y poco más. Además, la orografía* del país no permite la construcción de ninguna central hidráulica más.



Sin embargo, es importante que se sepa la verdad. Por ejemplo, que una central térmica de carbón o fuel, aparte de la estremecedora contaminación ambiental que produce, lanza a la atmósfera más productos radiactivos que una central nuclear. Ha leído bien el lector.

Como todo el mundo sabe, las centrales nucleares presentan dos problemas: los posibles accidentes y la gestión de los residuos radiactivos. Aunque sean extraordinariamente seguras, pues de las más de cuatrocientas que hay funcionando desde hace muchos años muy pocas han tenido fallos relevantes, cuando se produce uno puede ser tremendo. Hay que pensar en Chernobil, pero también hay que pensar en Francia, que con 60 centrales nucleares que le proporcionan casi toda la energía que consume no han tenido ni un percance* serio.

La gestión de los residuos radiactivos se hace en la actualidad y se planea para el futuro de manera sensata. Hoy están alojados en las propias centrales; en el futuro se almacenarán en depósitos subterráneos geológicamente estables o se incinerarán por reacciones nucleares.

La opinión popular es que suponen una hipoteca de miles de años para el futuro. Esto es inquietante, pero hay que analizar la escala de tiempos en sus justos términos. En sólo decenas de años, la ciencia y la tecnología han demostrado que pueden dar tales vuelcos* que suponer que no se van a poder eliminar esos residuos en menos tiempo es absurdo.

O sea, que, como el lector sospechaba, estoy a favor de las centrales nucleares... No, lo que estoy es menos en contra de ellas que de las demás, sobre todo porque las nucleares no emiten nada nocivo al medio ambiente y consumen un combustible, uranio, que es abundante, barato y está disperso por todo el planeta.

Manuel Lozano Leyva. Catedrático de física atómica, molecular y nuclear de la Universidad de Sevilla. *Huelva Información* (adaptado)

(adaptado de http://www.unizar.es/actividades_fq/nucleares_no/index.php?destino=actividad01)

* aerogenerador - generador eléctrico movido por una turbina eólica; amortizar - recuperar o compensar los gastos; orografía - relieve; percance - contratiempo; vuelco - cambio brusco.

Argumentos a favor de la energía nuclear

ESPAÑOL – 11.º CURSO

EL MEDIO AMBIENTE

Una energía sin futuro

A lo largo de los años, se ha demostrado que la generación de electricidad por medio de la energía nuclear es un enorme fracaso económico, tecnológico, ambiental y social, que ha causado ya graves problemas a la salud pública y al medio ambiente.

La energía nuclear, en sus más de 50 años de existencia, no sólo no ha logrado resolver sus problemas de seguridad, sino que además ha dejado evidencias claras de su capacidad de generar catástrofes, como la de Chernóbil. Ha producido residuos radiactivos, que debido a su alto nivel de radiactividad, que se prolonga durante cientos de miles de años, y a su elevado potencial radiotóxico, suponen un importante problema ambiental y de salud pública, que la industria atómica tampoco ha sido capaz de resolver.



Las centrales nucleares producen residuos durante su funcionamiento. De forma irresponsable, la industria nuclear continúa produciéndolos sin haber encontrado ninguna solución satisfactoria para su gestión. Hasta los años 80 muchos países arrojaban los residuos al mar. Todas las soluciones que la industria nuclear propone actualmente son soluciones temporales.

La evidencia histórica demuestra que ha ocurrido un accidente nuclear grave aproximadamente una vez cada diez años. El desastre nuclear de Fukushima (marzo de 2011) ha demostrado que la teoría de la seguridad de la industria nuclear es falsa. Debido a las emisiones de material radiactivo, grandes áreas de terreno han quedado inhabitables y 150.000 personas han tenido que abandonar sus casas. El accidente de Chernóbil (abril de 1986) ocasionó una fuga de radiactividad a gran escala. Contaminó enormes extensiones de terreno en toda Ucrania, Bielorrusia y Rusia. También afectó a amplias áreas de Europa y Asia. Los alimentos básicos cultivados en algunas zonas de Ucrania siguen contaminados 25 años después del accidente. Solo en Bielorrusia, Rusia y Ucrania el accidente ha causado 200.000 muertes entre 1990 y 2004. Aún hoy miles de personas padecen enfermedades relacionadas con la radiación y los niños que viven en zonas contaminadas están afectados por graves problemas de salud.

La energía nuclear es, además, un desastre económico, que necesita continuamente enormes ayudas y subsidios estatales para poder sobrevivir. Por otro lado, sus pretendidos usos pacíficos han contribuido a la proliferación de armas nucleares.

Debatir sobre energía es necesario, ya que el actual modelo energético es insostenible y urge cambiarlo. Pero el debate energético sólo será útil si realmente permite avanzar hacia la sostenibilidad.

Greenpeace

(adaptado de http://www.greenpeace.org/espana/Global/espana/report/cambio_climatico/una-energ-a-sin-futuro-desmon.pdf y <http://www.greenpeace.org/espana/es/Trabajamos-en/Fin-de-la-era-nuclear/>)

Argumentos contra la energía nuclear

ANEXO 8

| | |
|--|---|
| <p><u>a favor de la energía nuclear</u></p> <p>SUSANA GARCÍA Empleada de una planta nuclear</p> <p>Eres Susana García, empleada de una planta nuclear. Piensa de qué modo una central nuclear puede ser buena para la región.</p> | <p><u>contra la energía nuclear</u></p> <p>LAURA MARTÍNEZ Presidente de la asociación <i>Ecologistas en Acción</i></p> <p>Eres Laura Martínez, presidente de <i>Ecologistas en Acción</i>. Estás muy preocupada porque mucha gente empieza a creer que la energía nuclear es inofensiva.</p> |
| <p><u>a favor de la energía nuclear</u></p> <p>LUCÍA MUÑOZ Técnica de seguridad nuclear</p> <p>Eres Lucía Muñoz, técnica de seguridad nuclear. Vas a detenerte más en cuestiones científicas y de seguridad.</p> | <p><u>contra la energía nuclear</u></p> <p>PATRICIA ORTEGA Superviviente de un accidente nuclear</p> <p>Eres Patricia Ortega, una superviviente de un accidente nuclear. Cuenta tu historia: ¿cuándo ocurrió y cómo?</p> |
| <p><u>a favor de la energía nuclear</u></p> <p>ANDREA MORENO Política</p> <p>Eres Andrea Moreno, política. Piensa de qué modo la energía nuclear puede ser importante para tu país.</p> | <p><u>contra la energía nuclear</u></p> <p>ANA CASTRO Portavoz de municipios en áreas de centrales nucleares</p> <p>Eres Ana Castro, la portavoz de municipios en áreas de centrales nucleares. Piensa de qué modo se sienten las personas que viven cerca de una central nuclear.</p> |

ANEXO 9

ESPAÑOL – 11.º CURSO EL MEDIO AMBIENTE

DEBATE - Expresiones útiles

Para expresar opinión

En mi opinión / Para mí / Desde mi punto de vista
Creo / Pienso / Considero / Me parece

Está claro/demostrado que } + indicativo
Es verdad que }

Es indignante / una vergüenza / una pena que } + subjuntivo
Es importante / fundamental que }
No creo / No me parece que }

Marcadores discursivos

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• además, por otro lado• o sea, es decir• entonces, así que, por eso• concretamente• de hecho, en realidad, evidentemente, sin duda | <ul style="list-style-type: none">• bueno, pues, hombre• ¿no?, ¿verdad?• claro• digamos, por así decirlo |
|---|---|

ANEXO 10

| Parte | Ideas |
|---|--|
| 1. Introducción: 1.1. Planteamiento general | Muy buenas tardes. La elevada demanda energética a nivel mundial y la lucha contra el cambio climático han suscitado de nuevo el debate sobre la utilización de la energía nuclear. |
| 1.2. Presentación de los invitados | Para debatir este tema, tenemos con nosotros a ... Buenas tardes... |
| 1.3. Más información | Bueno, este es un tema muy polémico. Seguramente, todas nuestras invitadas podrán ayudarnos a comprender si la energía nuclear es, de hecho, una alternativa a los combustibles fósiles. Empezamos por escuchar a alguien que puede aclarar los aspectos de la seguridad, Lucía... |
| Intervenciones de los invitados - argumentos Susana Lucía Andrea Laura Patrícia Ana | |
| Conclusión | Os agradezco vuestra presencia. Hemos aclarado algunos puntos importantes. Creo que estamos de acuerdo en que si todos disminuyéramos el consumo energético, nuestra vida sería mejor y también la del planeta. Buenas tardes. |

NOTA: Os retângulos indicam as palavras inicialmente tapadas.

ANEXO 11

Excertos da entrevista a Rafael Nadal (programa “La Entrevista por Adela”) (ver CD)

Programa completo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Yi9PBJMxw2s>.



Entrevista a Rafael Nadal - 2

1. Escucha los fragmentos de la entrevista y completa la transcripción.

E: ¿Tenías miedo de volver a competir?

RN: No, no, la verdad es que, no, no lo único que, lo único es el tema de la rodilla, ¿no? la competición ... Sinceramente a mí ... me... me agrada mucho la competición, disfruto mucho compitiendo y es una sensación especial, ¿no? y no tengo miedo a perder porque la verdad creo que después de todos estos años que he tenido grandes éxitos, pues, acepto que puedan venir momentos peores y lo único que puedo hacer es aceptarlo con, con tranquilidad y con ilusión por, por seguir mejorando, por seguir trabajando, ¿no? lo único... el único miedo es el tema de que la rodilla me respondiera más o menos bien, ¿no?, y bueno, he tenido días y días.

E: Oye, o sea, ¿que no estás obsesionado con ser el número 1?

RN: Nunca lo estuve, la verdad es que en ningún momento de toda mi carrera estuve obsesionado con ser el número 1, ¿no? Como competidor prefiero ser el número 1 que el número 2 y prefiero ser el número 2 que el número 5, ¿no? pero sinceramente por lo único que estoy obsesionado, si se puede decir así, es por, por sentirme capaz de en cada torneo en que voy a competir tener opciones, tener la sensación de que estoy preparado para ganar y para competir contra los mejores, ¿no?, después uno gana, uno pierde, pero a mí lo que realmente me ha hecho feliz siempre es la satisfacción de haber superado situaciones complicadas, ¿no?, la satisfacción de sentir que, que el trabajo me ha llevado a un objetivo, a cumplir unos objetivos, ¿no?, y el triunfo sa...

E: Sabe muy, sabe muy rico, ¿no?, el triunfo, sabe muy dulce, sabe...

RN: El triunfo es, claro, a todo el mundo le gusta ganar y a mí, evidentemente, me encanta ganar, ¿no? [...]

E: ¿Hay miedo también de pensar en el retiro? Rafael, ¿has en algún momento...?

RN: No, a ver, evidentemente retirarme no, a día de hoy, no me lo planteo ni me, ni me sería agradable, claro que no, no, no, pues, quiero seguir haciendo lo que, lo que hago por, por al menos algunos años más, ¿no? y soy feliz haciendo lo que, lo que hago. También es verdad que la vida no se acaba en el tenis ni mucho menos (...)

2. Asocia las palabras o expresiones de la izquierda a las expresiones más semejantes de la derecha.

| | |
|-----------------------------------|--|
| 1. la verdad es que <u>B</u> | A. Mira, escúchame. |
| 2. ¿no? <u>C</u> | B. Digo con sinceridad que... No es mentira que... |
| 3. pues / bueno <u>E</u> | C. ¿Me estás escuchando? ¿Estás de acuerdo? |
| 4. oye <u>A</u> | D. Eso quiere decir que... De tus palabras se puede concluir que... |
| 5. o sea <u>D</u> | E. ... (pausa para pensar o antes de empezar a hablar) |
| 6. si se puede decir así <u>H</u> | F. Sin duda. Eso es obvio. Todo el mundo está de acuerdo con esa idea. |
| 7. claro/evidentemente <u>F</u> | G. Espera. Ya verás que no es exactamente así. |
| 8. a ver <u>G</u> | H. No es la mejor forma de expresar esa idea, pero me comprendes. |

NOTA: A vermelho, negro e sublinhado: correção do exercício.

**¿Cuál ha sido el
momento más
importante de tu vida?**



bueno
pues
la verdad es que
claro
¿no?
o sea
a ver

ANEXO 14

Excerto do programa “El hormiguero 3” (ver CD)

Programa completo disponível em: http://www.antena3.com/videos-online/programas/el-hormiguero/medalla-oro-honradez_2013013000136.html



Esta semana: ¿Se han perdido los valores del deporte?



¡Tu foro de los deportes!



6 comentarios



1 - Paquito2001

En mi opinión, el propio deporte es una vergüenza para el deporte. El dinero y la fama son los únicos objetivos que se marcan muchos deportistas de élite.

👍 0 👎 0



2 - entrenadordesofá

El deportista no es un santo. Los que le rodean, menos. ¿Son todos un atajo de corruptos? Pues claro que no. Pero si ovejas negras hay en todos lados, ¿cómo no las va a haber en un negocio multimillonario?

👍 0 👎 0



3 - Vivaespaña7

Hombre, no me parece bien lo que Paquito2001 dice. Hay muchos deportistas que juegan limpio.

👍 0 👎 0



4 - maribel

En cuanto al dopaje... Mira, es normal que se dopen. La culpa es de llevar el deporte hasta tal extremo. Si siendo un jugadorazo ganas 300 millones al año, y sabes que si tomas ciertas sustancias va a ser mas fácil llegar a la élite porque tu rendimiento va a ser mejor, ¿por qué no te vas a dopar? Indirectamente te están diciendo que lo hagas, y seguro que a más de uno le han obligado a doparse.

👍 0 👎 0



5 - Nacho Ruiz

¡Ser hinchas o pagar una entrada no dan derecho a insultar en el fútbol! Pienso que el deporte genera violencia.

👍 0 👎 0



6 - Aficionado;D

No estoy de acuerdo. Es estúpido pensar que el deporte genere violencia; es claramente un reflejo social. En caso contrario, los deportes más agresivos, como son el boxeo, la lucha, la esgrima, las artes marciales, serían los que generasen más violencia entre los aficionados y en ningún caso es así.

👍 0 👎 0



Escribir un comentario

Comentarios adaptados de:

<http://foro.delcelta.com/viewtopic.php?f=1&t=6447>

<http://foro.delcelta.com/viewtopic.php?f=4&t=7535>

<http://www.e6d.es/otros-temas/ser-hincha-o-pagar-una-entrada-no-dan-derecho-a-insultar-en-el-ftbol#ad-image-0>

<http://www.elimparcial.es/sociedad/la-corrupcion-en-el-futbol-mucho-mas-alla-de-mourinho-y-el-balon-de-oro-121160.html>

<http://www.elmundo.es/elmundodeporte/2013/01/18/ciclismo/1358506685.html>



En mi opinión no es solo el dinero o la fama que lleva a los deportistas a deportarse sino también, la sociedad y su país. O sea si eres un deportista de elite medallado y habilidad a ganar no puede empujar a perder mucho porque tiene un país y una legión de fans para llenar de orgullo.



Roquelicia 27

Considero que la mayor parte de los deportes generan violencia, porque nadie es de hierro, o sea, las personas llevan todo a pecho y esto es muy serio. En la realidad, los aficionados son un medio de intervención bastante negativo.

ANEXO 17

Excertos de duas entrevistas a Pedro Almodóvar (programas “Iñaki” e “BFN”) (ver CD)

Programas disponíveis em: <http://canalplus.es/inaki/videos/programas-completos/?id=971272&media=AF878779&cc=PLTVPR> e <https://www.youtube.com/watch?v=Ap133GoAKlg>;
<https://www.youtube.com/watch?v=uy5VApMxlw4>;
<https://www.youtube.com/watch?v=CknciEQ9upg>.



Entrevistas a Pedro Almodóvar

- relajado 2ª
- serio 1ª
- estilo más formal 1ª
- estilo más informal 2ª
- lenguaje más cuidado 1ª
- más repeticiones 2ª
- léxico más variado y complejo 1ª
- mayor interacción entre entrevistador y entrevistado
- más marcadores conversacionales 2ª 2ª

NOTA: A vermelho: correção da tarefa.

MARCADORES DISCURSIVOS

1. Escucha los fragmentos de la entrevista y completa la transcripción.

Andreu Buenafuente: Bueno, se pasó un poco la fiebre del estreno y tal. Eso debe ser como, no sé, como un “subidón” de todo, a todo nivel ¿no? de expectación, de sobreexposición, por cierto, alucinante ¿no?, tantos medios y tal. ¿Ahora cómo te encuentras? ¿En qué punto estás?

Pedro Almodóvar: ¹ Pues ahora estoy en un punto intermedio, porque, bueno ², la película acaba de arrancar en España pero aún le queda mucho camino. Es que ³ tú sabes que soy de los pocos que estrenan en el mundo entero. Y que tampoco se lo puede decir muy alto porque, desgraciadamente, eso sí que es en serio, nuestro cine no sale tanto como debiera. Entonces ⁴, ahí me queda todavía un año, todavía, de gira que iré alternando con la escritura, cuando pueda, pero ahora me queda un mes más o menos tranquilo en Madrid.

...

AB: Bueno: Bueno, Oye ⁵, y tu relación como de... de cautela con la industria norteamericana, que todos entendemos, pero nos gusta también que nos la cuentes tú ¿no? ⁶ Dicen: es que Almodóvar no quiere hacer cine en Estados Unidos o quieres hacer lo que tú quieres hacer cuando quieras ¿no? ¿De momento no?

PA: De momento no. De momento no y me han... me han ofrecido muchas cosas, eh, y algunas de ellas interesantes. No todas, eh. Muchas eran muy obvias, por ejemplo, “Sister Act”, ¿te acuerdas de aquella película de Whoopi Goldberg? Pues ⁷ me la ofrecieron pero claro ⁸ era una película con monjas que cantaban, que bailaban, que no se tiraban a los obreros de enfrente de milagro, vamos ⁹. Entonces dijeron: Pues ¹⁰ Almodóvar.

2. Fíjate en las palabras subrayadas. Escoge los marcadores que puedes utilizar para transmitir estas ideas.

A. Para marcar relaciones lógicas:

A1. Para introducir una conclusión o consecuencia: Entonces

A2. Para hacer concreto algo muy general: por ejemplo

A3. Para introducir una explicación: es que

A4. Para mostrar que uno no consigue explicar mejor algo: vamos

A5. Para omitir elementos de una enumeración y terminar la idea: y tal

B. Para controlar y hacer avanzar la conversación:

B1. Para mantener la conversación y tener tiempo para ordenar las ideas: pues, bueno, eh

B2. Para iniciar su turno de hablar: bueno, pues

B3. Para pedir una comprobación o confirmar el contacto: ¿no?

B4. Para reforzar algo como evidente: claro

B5. Para establecer contacto o captar la atención: oye

AHORA
¡A PRACTICAR!

¿no?

claro

entonces

o sea

bueno

pues

oye

AHORA
¡A PRACTICAR!

ENTREVISTA

SITUACIÓN: Pedro Almodóvar viene a Portugal a rodar su nueva película. Para hacer un reportaje, conseguimos tres entrevistas.



ANEXO 21

PAUTAS PARA LAS ENTREVISTAS - PEDRO ALMODÓVAR

ENTREVISTADOR:

Prepara la estructura:

- introducción: saluda al telespectador, presenta brevemente a tu invitado
- desarrollo: preguntas
- cierre: agradece y despídete

Prepara las preguntas: quieres saber información sobre tres aspectos, pero puedes hacer más preguntas. Una entrevista es un diálogo.

Usa marcadores discursivos como *¿no?*, *claro*, *o sea*, *bueno*, *pues*, *entonces*, *oye*...

ENTREVISTADO:

Responde a cada pregunta, explicando tu respuesta, relatando experiencias personales o algún hecho de interés.

En grupo, tenéis que decidir:

- el título y el tema de la película
- quién es el personaje de Penélope Cruz
- cuándo empieza el rodaje
- qué actores portugueses participan

Individualmente, piensa en los tres aspectos sobre los cuáles te harán preguntas.

Usa marcadores discursivos como *¿no?*, *claro*, *o sea*, *bueno*, *pues*, *entonces*, *oye*...

INFORMACIÓN QUE LOS ENTREVISTADORES QUIEREN SABER:

Pedro Almodóvar

- título, tema y resumen de la película
- cómo tuvo la idea para el argumento
- por qué Portugal

INFORMACIÓN DE WIKIPEDIA:

Pedro Almodóvar (nacido en Calzada de Calatrava, en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, 24 de septiembre de 1949) es un director de cine, guionista y productor español, el que mayor éxito ha logrado fuera de España en las últimas décadas. Ha recibido los principales galardones cinematográficos internacionales, entre ellos dos premios Óscar (mejor Película Extranjera, con *Todo sobre mi Madre* y mejor Guión por *Hable con Ella*), seis premios Goya.

PAUTAS PARA LAS ENTREVISTAS - JUAN GATTI

ENTREVISTADOR:

Prepara la estructura:

- introducción: saluda al telespectador, presenta brevemente a tu invitado
- desarrollo: preguntas
- cierre: agradece y despídete

Prepara las preguntas: quieres saber información sobre tres aspectos, pero puedes hacer más preguntas. Una entrevista es un diálogo.

Usa marcadores discursivos como *¿no?*, *claro*, *o sea*, *bueno*, *pues*, *entonces*, *oye*...

ENTREVISTADO:

Responde a cada pregunta, explicando tu respuesta, relatando experiencias personales o algún hecho de interés.

En grupo, tenéis que decidir:

- el título y el tema de la película
- quién es el personaje de Penélope Cruz
- cuándo empieza el rodaje
- qué actores portugueses participan

Individualmente, piensa en los tres aspectos sobre los cuáles te harán preguntas.

Usa marcadores discursivos como *¿no?*, *claro*, *o sea*, *bueno*, *pues*, *entonces*, *oye*...

INFORMACIÓN QUE LOS ENTREVISTADORES QUIEREN SABER:

Juan Gatti

- en qué se inspira para diseñar sus carteles
- cómo será el cartel de la nueva película
- cómo es su colaboración con Almodóvar

INFORMACIÓN DE WIKIPEDIA:

Juan Gatti (Buenos Aires, Argentina, 8 de abril de 1950) es un diseñador, fotógrafo y artista plástico argentino que se ha destacado por ser el autor de los diseños gráficos relacionados con las películas de Pedro Almodóvar y las portadas de los discos de rock argentino de la década de 1970.

PAUTAS PARA LAS ENTREVISTAS - PENÉLOPE CRUZ

ENTREVISTADOR:

Prepara la estructura:

- introducción: saluda al telespectador, presenta brevemente a tu invitado
- desarrollo: preguntas
- cierre: agradece y despídete

Prepara las preguntas: quieres saber información sobre tres aspectos, pero puedes hacer más preguntas. Una entrevista es un diálogo.

Usa marcadores discursivos como *¿no?*, *claro*, *o sea*, *bueno*, *pues*, *entonces*, *oye*...

ENTREVISTADO:

Responde a cada pregunta, explicando tu respuesta, relatando experiencias personales o algún hecho de interés.

En grupo, tenéis que decidir:

- el título y el tema de la película
- quién es el personaje de Penélope Cruz
- cuándo empieza el rodaje
- qué actores portugueses participan

Individualmente, piensa en los tres aspectos sobre los cuáles te harán preguntas.

Usa marcadores discursivos como *¿no?*, *claro*, *o sea*, *bueno*, *pues*, *entonces*, *oye*...

INFORMACIÓN QUE LOS ENTREVISTADORES QUIEREN SABER:

Penélope Cruz

- quién es su personaje
- por qué aceptó este papel
- qué piensa de Portugal y de los portugueses

INFORMACIÓN DE WIKIPEDIA:

Penélope Cruz (Madrid, 28 de abril de 1974) es una actriz y modelo española ganadora del Óscar y tres Premios Goya. Su filmografía incluye múltiples películas en lengua española y otros idiomas: inglés, italiano y francés. Varias de estas producciones han alcanzado un éxito en Europa y América. Penélope Cruz es la única actriz española que ha conseguido estabilizarse y trabajar con continuidad en el cine norteamericano. También es cantante ocasional. Está casada con el actor español Javier Bardem. Su primera película de Penélope Cruz fue *El laberinto griego* en 1990. En 1992 trabaja en *Belle Époque* de Fernando Trueba, película rodada gran parte en Portugal, que ganó el Premio Óscar a la mejor película de habla no inglesa en 1993. Poco a poco su carrera como actriz cinematográfica en España se consolidaba cada vez más. Finalmente en 1997 consiguió su gran sueño: colaborar con un pequeño personaje en una película de Pedro Almodóvar, en *Carne trémula*.

ANEXO 22

Gravação das entrevistas realizadas na aula (ver CD)

Transcrição

SÍMBOLOS USADOS NA TRANSCRIÇÃO

| | |
|---------------------|---|
| A / B / ... | indicação dos participantes no diálogo |
| 1 / 2 / ... | numeração das intervenções de cada participante |
| - | reinício |
| / | pausa curta |
| . | pausa curta, indicadora de fim de frase |
| ... | pausa mais longa |
| ¿ ? | entoação interrogativa |
| æ | pausa preenchida com este som, correspondente ao “a” português em “ <u>a</u> gora” |
| (RISOS) | indicação de riso |
| (SUSSURRO: o sea) | indicação de palavras ditas a sussurrar |
| (??) | fragmento indecifrável |
| enton(ces) | indicação, entre parênteses, de truncção de parte da palavra |
| [] | sobreposição de falas |
| <u>Bueno</u> | marcador discursivo |
| { vivienda } | explicação do termo anterior, que poderia causar dificuldades de compreensão a um falante de língua espanhola |

ENTREVISTA 1

| | |
|-----------------------------|--|
| A1: (ENTREVISTADORA) | Buenas noches. En el propio programa de hoy vamos a-a entrevistar a Pedro Almodóvar. Pedro Almodóvar nació al vinticuatro de setiembre del mil no-novecientos y cuar-cuarenta y nueve. Es el diretor de cine y prodoto-productor español. Vamos a hablar un poco (RISOS) sobre la... su nova película. |
| B1: (PEDRO ALMODÓVAR) | Ah e... mi nue... mi nueva película se llama <i>La Lengua de las Mujeres</i> eh habla un poquito de cómo tratar las mujeres porque las mujeres tienen un comportamiento muy difícil y... es-es preci... yo he... he experienciado que es necesario haber un libro que... hable de tudo e a cómo tratar una mujer. ... e Mi película tiene una personaje que es la personas-personaje pricipal que se llama Rosa. e Esa mujer viende pescado / tiene una familia muy grande con muchos hijos y un marido y... en su casa / en su habitación {vivienda} eh ... |
| A2: | (SUSSURRO: <u>o sea</u>) |
| B2: | En su habitación e tiene un comportamiento muy difícil para los-los que le rodean / e- <u>es que</u> habla muy alto / que-que se comporta... no tiene un comportamiento de madre. ... Es la típica mujer que vende pescado. |
| A3: | (RISOS) <u>Entonces</u> / vay hacer u-una película muy com... muy comprida. |
| B3: | No no / esta película es muy ... pequenita / tiene ... tres mezes de realizaciones / como un... una seri ... pequena. |
| A4: | <u>Pues</u> . ¿ <u>Entonces</u> cómo... te surgió e la idea ... de...? |
| B4: | Eh yo he ... he hecho una-una via... un viaje a Portugal y... me han dicho para visitar... me han dicho para visitar ... el mercado ... del Bullón { <i>Bulhão</i> } |
| A: | (RISOS) |
| B4: | y ... que era un mercado típico de ... del Porto {Oporto} ... y... yo he visto una mujer que ven-vendía pescado que... <u>bueno</u> / la mujer e ... tenía un comportamiento que n... yo nunca he visto en mi vida. Hablaba muy alto para los clientes / trataba... <u>Pero</u> ... eso tiene que ver con / yo he pensado / yo he jefletido {reflexionado} que eso tiene que ver con ... l... el tipo de las personas que ... que por la {allí} vienden sus productos / pero la mujer e-es muy... humilde ... y <u>entonces</u> fue a partir de-de ahí que yo... eh... a partir de yo ... ter avistado la mujer que-que me ha [surgido] la idea. |

| | |
|-----|---|
| A5: | [Entonces] ... Entonces ¿te ha gustado Portugal? |
| B5: | Sí sí / mucho. Las personas son muy humides / muy calientes / acogedoras {acogedoras}. Me ha gustado mucho. |
| A6: | Gracias / buenas noches. |

ENTREVISTA 2

| | |
|-------------------------|---|
| C1: (ENTREVISTADORA) | – e Buenas tardes / voy a presentar mi programa e voy tener e aquí presente conmigo Penépoli Cruz / que-que es una a-atriz y modelo española que ganó el... óscar / que ganó un ó-un óscar / perdón ah... e su filmografía incluye películas de lengua española y otros idiomas ...e en momento-en mil novecientos y noventa y sete co-comezó a trabajar con Pedro Almodóvar y su primero-primer filme ... es <i>Carne... Trémula</i> . Bueno / e sóbe {supe} / yo ah / me han dicho que estás a trabajar con Pedro Almodóver (RISOS) Almodóvar... en una nueva pelí-película ¿ pero que personaje presonaje vas a-a interpretar? |
| D1: (PENÉLOPE CRUZ) | – e Bueno / e la personaje que voy a interpretar en-en la película de Pedro Almodóvar es una mujer que vende pescado / que tiene una familia muy grande... y... e tiene que cui-cuidar de los hijos pero como trabaja muchísimo en la ... en la tienda no tiene tiempo para todo. e La-la personaje tiene una perzonalidad muy fuerte pues e ... tiene que decir algo e dije / no tiene problemas con e la... aquilo / con e ... lo que a las personas piensan / e no tiene importancia la opinión de-de los otros para ella. |
| C2: | – Mhm. Bueno e ¿y aceptaste bien ese papel? [(??)] |
| D2: | – [Sí / he] aceptado muy bien e e este papel porque e el Pedro Almodóvar es un... es un rializador muy-muy bueno / e siempre me impresionó su trabajo / eh entonces aceté y no... he hesitado {dudado} porque su trabajo es fantástico. |
| C3: | – Sí / e entonces / e ¿qué pensas de Purtugal / a-ahora que estás por aquí? |
| D3: | – e Portugal es-es un país e muy bonito / pequeño mas {pero} con grandes personas / e muy agradables / e tienen una simpatía que en los otros países que he visitado e no tienen / las personas son bastante aculledoras {acogedoras} / e son capaces de-de-de dar laquilo que tienen / por más que |

| | |
|--------------------|---|
| | sea poco lo dan y izo {eso} es muy agradable de ver en ah un país que... que... tiene pasado por muy deficuldades en los últimos años. |
| C4: | – <u>Bueno</u> / <u>enton(ces)</u> te gusta las personas portuguesas / ¿ <u>cierto</u> ? |
| D4: | – Sí. |
| C5: | – <u>Okey</u> . Muchas gracias... gracias... [ɐ] buenas tardes y... |
| E1: (PROFESSOR) | – [(SUSSURRO: buenas tardes)] |
| D5: | – Ah (RISOS) <u>bueno</u> / gracias ɐ por lo convite y he gustado de estar en la entrevista. |

AUTOEVALUACIÓN DE LA ENTREVISTA

| | Aspectos positivos | Dificultades |
|---------------------------------|---|--|
| Momento de preparación en grupo | yo creo que yo con mi compañera de teatro nos hemos salido bien en la hora de relacionar crear la historia de la película y que estuvimos siempre de acuerdo | ninguna |
| Durante la entrevista | las preguntas de la entrevistadora no eran muy difíciles | la utilización de los marcadores discursivos |

¿En la entrevista, usaste marcadores discursivos?

☒ Sí. Cuál(es): Bueno ; eh ; pues
☐ No ¿Por qué no? _____

AUTOEVALUACIÓN DE LA ENTREVISTA

| | Aspectos positivos | Dificultades |
|---------------------------------|---|---|
| Momento de preparación en grupo | hemos salido bien; estuvimos siempre de acuerdo; | ninguna; |
| Durante la entrevista | las preguntas; la fluidez de la conversación; | la utilización de los marcadores discursivos; |

¿En la entrevista, usaste marcadores discursivos?

☒ Sí. Cuál(es): bueno; pues;

☐ No ¿Por qué no? _____